Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8970012
Centre d'intérêt: 770

Gagnon, Nicole.

Le Programme de sciences humaines au collégial : perspectives critiques / Nicole Gagnon et Claude Beauchesne. -- Québec : Université Laval, Département de sociologie, [1989].
114 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Notes bibliogr. au bas des p.

Vedette(s)-secondaire(s): Beauchesne, Claude • Université Laval. Département de sociologie

Descripteur(s): Sciences humaines • Programmes d'études • Elaboration de programmes • Révision • Historique • Histoire • Rôle du collège • Rôle de l'enseignant • Réforme scolaire • Revue de la documentation • Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: France

Identificateur(s) de sujet: Rapport Cazeault • Rapport Dumond • Rapport Lafrenière • Rapport Huppé

Pour mieux faire comprendre les orientations actuelles du programme de sciences humaines au collégial, Claude Beauchesne passe en revue les principaux rapports qui ont jalonné le processus de révision de ce programme (Rapports Cazeault, Dumont, Lafrenière, Huppé), mettant en lumière les difficultés inhérentes à la conception d'un programme de formation générale dans notre système d'éducation. Pour sa part, Nicole Gagnon fait d'abord un bref rappel des rapports qui ont précédé la réforme scolaire puis compare les orientations du lycée français au collège québécois en accordant une attention particulière à l'enseignement de l'histoire. En guise de conclusion générale, elle commente le rôle du collégial et la situation particulière de l'enseignant au collégial.

Type de document: r

CAD EDUQ
8970012
1940, [illegible]A EST
MONTRÉAL H2B 1G2

NICOLE GAGNON

et

CLAUDE BEAUCHESNE

LE PROGRAMME DE SCIENCES HUMAINES AU COLLÉGIAL: PERSPECTIVES CRITIQUES

Département de sociologie

Université Laval

Recherche subventionnée par le CRSH (subvention 7296-084).

AVERTISSEMENT

La présente étude sur le programme de sciences humaines au cégep s'inscrit dans une recherche plus vaste sur la modernisation culturelle des études collégiales. Cette recherche est dirigée par Nicole Gagnon, professeur au Département de sociologie de l'Université Laval, assistée de Claude Beauchesne, coauteur du rapport, et de Jean Gould. Elle a été subventionnée par le CRSH.

La littérature concernant de près ou de loin l'enseignement des sciences humaines au cégep est abondante. Dans un texte relativement succinct, on trouvera ici une vue d'ensemble ainsi que des positions neuves sur certaines facettes méconnues de la question.

EDUQ
8970012

Table des matières

Conclusion introductive:

LA CULTURE SECONDAIRE ET L'AUTONOMIE DU COLLÉGIAL 1
(N. Gagnon)

I. LE PROCESSUS DE REVISION DU PROGRAMME 13
(C. Beauchesne)

Une culture dispersée 18
- «Nouvelle étape» 18
- Quelques chiffres 23
- A propos de la pédagogie 29

Premières orientations 33
- Le Rapport Cazeault 33
- Le Rapport "Dumont" 38
- Les réactions 44

Le projet du réseau 48
- Un programme-cadre 48
- Vers des orientations définitives 62
- L'aspect pédagogique 69

En guise de conclusion 77

II. L'ESPRIT DU PROGRAMME; ANALYSE COMPARATIVE 79
(N. Gagnon)

- Le niveau secondaire en France 84
- Les humanités du Rapport Lafrenière 89
- La place de l'histoire 95
- Les orientations du lycée français 100
- Les sciences humaines au cégep 103
- Conclusion: quelques propositions pour un programme 114

LA CULTURE SECONDAIRE
ET L'AUTONOMIE DU COLLÉGIAL

> «Attachons la pensée à des objets solides [...] et nous pourrons maintenir le principe que la culture secondaire doit avant tout former l'esprit [...]»
> (DURKHEIM, 1905: 365)

Le cégep est dorénavant considéré comme partie intégrante de l'enseignement supérieur, avec pour mission propre la formation fondamentale, comprise surtout comme acquisition des bases de quelques disciplines. Regrouper tout l'enseignement post-obligatoire sous une même autorité ministérielle et dans une même politique de développement des compétences apparait raisonnable; assimiler le cégep à l'université vient par contre masquer le fait qu'un DEC général est de calibre inférieur, notamment, au diplôme secondaire français, et qu'un enseignant de cégep n'a pas le même niveau de compétence que celle normalement attendue d'un professeur d'université. Quant à l'idée de formation fondamentale, elle tente de concilier deux intentions éducatives divergentes: la propédeutique universitaire et ce qu'on appelait naguère la culture secondaire.

La culture secondaire préparait aux études supérieures en visant strictement la formation de l'esprit, sans se préoccuper de connaissances propédeutiques i.e. prérequises. Outre la famcuse «teste bien faicte», diverses définitions en ont été données. Le «classique» de Mgr Courchesne c'était «celui qui a réalisé l'unité de sa personne en ordonnant ses facultés par la discipline à laquelle il les a soumises». La «formation intégrale» de Durkheim était axée sur une triple culture: les langues, la science et l'histoire, en vue de faire de chaque élève «une raison complète». Au lendemain de la Loi 60, Maurice LEBEL insistait sur l'importance, non pas d'emplir la tête «mais bien de la vider» (de l'imprécision, des préjugés, des platitudes, des illusions). «Ce qu'on enseigne, au

cours secondaire, ajoutait-il, ce ne sont pas des matières ou des disciplines, si chargé le programme soit-il, mais un ensemble cohérent de connaissances, qui serviront de base et de méthode pour apprendre, selon les lois du transfert de l'apprentissage.» Sous l'expression «culture fondamentale», Fernand Dumont a parlé, dans les années 1970, d'un savoir critique, qui ramène aux situations fondamentales... L'idéal pédagogique a donc varié historiquement; mais la culture secondaire a toujours été pensée comme autonome et gratuite, par opposition au savoir propédeutique ou utilitaire.

A l'origine des cégeps, le Rapport Parent semble avoir hésité entre la finalité propédeutique et la finalité secondaire pour ce niveau. D'un côté, cet ordre d'enseignement (comme on dit aujourd'hui) était clairement destiné à un début de spécialisation; mais un remord de quelque commissaire au moment de la correction d'épreuves nous a valu la contradiction que signale L. GADBOIS (p. 34):

> «bien loin de viser à la spécialisation, [le programme] devra au contraire se hâter de fournir à l'étudiant une initiation sérieuse à des disciplines sur lesquelles il ne reviendra plus» (# 106)
>
> «Pour les étudiants qui poursuivront des études supérieures, l'enseignement pré-universitaire [...] sera une étape préparatoire comportant au moins un début de spécialisation.» (# 273)

Le Rapport Nadeau de 1975, en provenance du Conseil supérieur de l'éducation, tranche pour l'intention propédeutique, arguant que «vouloir prolonger l'esprit "gratuit" des études secondaires avec les étudiants du post secondaire serait rêver ou retarder indûment le développement de la personne». Or la culture secondaire n'est justement plus l'objectif de l'enseignement destiné aux adolescents depuis la révolution démocratique; tel qu'il est dit explicitement pour l'équivalent nord-américain (high school), notre niveau secondaire correspond à ce qu'on appelait autrefois le «primaire

supérieur», axé sur la culture commune et la formation du citoyen. Logiquement sinon dans l'intention des commissaires de 1960, la raison d'être du cégep aurait été qu'il fallait alors reporter à un autre niveau l'ancienne finalité du cours secondaire: formation de l'esprit et accession à la haute culture.

Ramenée par la Commission Parent à une vague velléité d'«initier» le futur spécialiste à quelque autre discipline, l'idée de culture secondaire a en fait été perdue dès le départ. Et l'intention propédeutique a prévalu, sous l'effet de l'idéologie de rattrapage et d'investissement dans le capital humain. Si la Commission a parlé d'«institut» pour ce qui deviendrait le cégep, ce n'est évidemment pas en songeant à l'Académie française ou à un quelconque Institut québécois de recherche sur la culture; c'est en référence aux instituts de technologie de l'époque. L'originalité québécoise de regrouper dans une même institution l'enseignement technique et l'enseignement pré-universitaire s'est ainsi soldée par l'imposition au secteur général du modèle de l'enseignement professionnel. Trois cours/semaine de spécialité sont sans doute indispensables à la formation d'un technicien; d'où la nécessité de réduire au minimum les cours de culture de base. Mais pourquoi les meilleurs esprits sont-ils dispensés de l'histoire, tout en étant tenus de pratiquer à la fois la physique, la biologie et la chimie? Quant au menu à la carte offert aux autres, le fait d'être limité à la famille des sciences humaines ne lui confère pas de cohérence propre: cette concentration n'en est pas une, et ce qui est perdu en largeur avec l'abandon des langues et des mathématiques n'est pas compensé par la pratique intensive d'un mode structuré de la raison. La logique des programmes du secteur général n'est donc pas fondée sur quelque principe de la «raison complète»; elle répond à l'intention démocratique de ne pas imposer plus de cours communs obligatoires que n'en peuvent prendre les étudiants du secteur technique, de façon à préserver l'équivalence des deux types de formation.

L'emprise de l'esprit technicien et de l'égalitarisme se manifeste tout aussi nettement dans la conception de l'apprentissage qui règne au collégial. Le maître de culture secondaire formait l'esprit de son élève «en l'attachant à des objets solides». La formation fondamentale, à l'inverse, vise le développement d'habiletés intellectuelles prérequises à l'apprentissage ultérieur, et indifférentes aux contenus à partir desquels elles s'acquièrent. Il n'y a pas d'objet de connaissance plus solide l'un que l'autre et toutes les disciplines ont une égale valeur pédagogique. A la limite, il n'est plus même question de contenus, l'objectif de la formation fondamentale se ramenant à rendre l'élève «capable de gérer son propre fonctionnement comme solutionneur de problèmes» (Programme Démarches, Cégep de Limoilou).

Une fois mise de côté l'idée que, pour «apprendre à apprendre», la meilleure façon, voire la seule, reste encore d'apprendre quelque chose, l'enseignant de collégial n'est plus défini comme un médiateur entre la connaissance et l'esprit de son élève mais comme un agent de développement des ressources intellectuelles. Sa pratique est orientée par des objectifs généraux, qui sont en gros les mêmes quels que soit l'établissement, le programme ou la matière enseignée: rigueur et précision, capacité d'analyse et de synthèse, jugement et esprit critique, autonomie et responsabilité - ou encore: observation, analyse, généralisation, application. Contrairement à un savoir-faire technique, ces habitus de l'esprit ne s'acquièrent qu'à long terme. Ils ne peuvent alors servir que d'idées directrices pour la pratique pédagogique, à moins qu'une traduction opératoire précise ne fasse de chaque enseignement disciplinaire un moyen particulier de cultiver ces habitus. Au lieu de quoi, les descriptions de cours redoublent l'opération de définition d'objectifs, en traduisant tout simplement le contenu dans le code du «être capable de». La liste d'«objectifs particuliers» qui en résulte ne comporte à peu près aucun lien explicite avec les

habitus de l'esprit reconnus comme objectifs généraux de l'enseignement collégial. Et comme il ne s'agit pas de connaissances techniques, ces objectifs particuliers ne réfèrent pas davantage que les premiers à des habiletés mesurables, susceptibles d'être acquises au terme d'un apprentissage de quarante-cinq heures.

En dépit du consensus sur le principe que «les contenus doivent être assujettis aux objectifs», on a retenu, pour fixer les idées sur la notion de formation fondamentale, un exemple caricatural qui va justement en sens inverse. «La façon dont les Mayas se brossaient les dents, c'est moins fondamental que le lien entre l'apparition de l'agriculture et le développement des premières civilisations.» Or cet énoncé n'a rien d'évident, à moins d'admettre qu'un produit du cégep n'est pas seulement «capable de gérer son propre fonctionnement» mais a aussi acquis un minimum de contenus de connaissances de base. Un exemple de type «brosse à dent» serait en effet plus efficace, parce que plus simple, pour susciter l'habileté à effectuer un raisonnement fonctionnaliste. De même, la récente revision du programme de sciences humaines a abouti, entre autres, à éliminer un grand nombre de cours d'intérêt plutôt pointu au bénéfice des thématiques générales, sans égard au potentiel des premiers pour l'exercice des habiletés fondamentales.

Tout soumis soient-ils à l'idéologie des objectifs comportementaux, les enseignants de cégep ne sont pas devenus des techniciens en habiletés de la ressource humaine. Ils persistent à transmettre des contenus. C'est sans doute en ce sens qu'on les reconnaît attachés d'abord à leur discipline et qu'on les considère «plus spécialistes que pédagogues» - pseudo-évidence qu'il y a lieu de remettre en question. Sans la contrainte d'un examen extérieur à faire réussir, sans même un contenu de cours un peu ferme sur lequel s'orienter, dans le cas de la philosophie et des sciences humaines, les enseignants de cégep ont toute discrétion quant au choix des connaissances à transmettre et quant au niveau d'exigence des cré-

dits qu'ils accordent. Cette «liberté académique» leur a été laissée dans la conjoncture de révolution culturelle mondiale où les cégeps ont vu le jour, contre les intentions ministérielles de l'époque et contre l'évidence du sens commun - un diplôme ministériel devant logiquement sanctionner un examen de même provenance. Le fait s'érigeant facilement en droit dans notre civilisation sans normes, on en est venu à comprendre l'absence d'autorité extérieure sur l'enseignement collégial comme relevant du même principe que pour la transmission du haut savoir. L'enseignant de cégep devient ainsi l'équivalent d'un professeur d'université, dont on exige qu'il soit apte à faire progresser les connaissances pour être autorisé à les transmettre en toute liberté académique.

> «La différence n'est pas bien grande. Le professeur de cégep est bardé de diplômes lui aussi. Sur le plan du savoir, il y a au cégep un réservoir de compétence comparable à ce que bien des universités peuvent présenter.»
> (L. LAPLANTE, 1988.)

«Ce que le personnel collégial donne est incomparable», ajoute Laurent Laplante. Oui. Sauf que les enseignants de cégep sont le plus souvent de bons pédagogues mais pas de bien grands savants. Si on considère en effet les diplômes dont ils sont supposément bardés, on constate que la majorité n'ont encore que le baccalauréat - complété peut-être d'une scolarité de maîtrise, ce qui fait une grosse différence mais ne suffit pas à conférer l'autorité scientifique. Leur compétence, ils l'ont acquise sur le tas, ou dans des cours de perfectionnement pédagogique (PERFORMA). Et cette compétence consiste surtout à savoir discerner ce qu'on peut enseigner à un jeune esprit, comment le rejoindre, quoi exiger de lui.

Faute d'une haute maîtrise de leur discipline, les enseignants de cégep sont par contre mal en mesure de déterminer, chacun pour soi ou collectivement, le contenu de base adéquat pour l'enseignement collégial. Qu'est-ce qui, parmi les connaissances biologiques

ou sociologiques, peut faire figure d'«objets solides, consistants, résistants [...] dont nous avons beaucoup à apprendre, avec lesquels l'esprit soit tenu de compter, sur lesquels il soit tenu de se former» (Durkheim)? Quelles sont ces connaissances suffisamment proches de l'expérience et de la sensibilité contemporaines pour attirer un jeune esprit, suffisamment simples pour lui être maîtrisables, suffisamment nécessaires pour être cumulatives, suffisamment fondamentales pour constituer un acquis, indépendamment d'un cheminement ultérieur sur cette voie de connaissance? Dans les sciences «dures», le problème ne se pose pas. D'abord, parce que les facultés universitaires y ont imposé des prérequis. Ensuite, parce qu'il existe dans ce domaine des connaissances de base, consignées dans des manuels. Tout bachelier en mathématiques qui lit dans sa description de cours: «matrices» ou «théorème de L'Hôpital» sait de quoi il retourne et enseignera à peu près la même chose que son collègue. Ce n'est pas le cas du sociologue à qui on demande de «décomposer une institution en ses divers éléments» ou d'exposer «la nature et la portée des produits culturels»: de telles descriptions de cours ne lui donnent à peu près aucune idée sur ce qu'il doit dire à ses élèves, car il n'y a pas de savoir établi sur ces questions.

Les sciences humaines ne sont sans doute pas toutes aussi incertaines de leurs contenus que ne l'est la sociologie, mais cela laisse entière la question du programme. «Historiquement, il nous a fallu vaincre la volonté de la DGEC d'implanter des orientations de programme dont nous ne voulions pas. Nous y sommes arrivés», triomphent les coordinations provinciales. Avec le résultat que, nonobstant une réduction appréciable dans l'anarchie du catalogue de cours, le programme n'a toujours pas d'orientation. Devant l'impuissance du Ministère à y imposer un miminum de cohérence, ce sont les universités qui cherchent à étendre aux sciences humaines le modèle propédeutique qui prévaut dans les sciences de la nature.

> «Le cégep est ordonné à l'université et non l'inverse [...] Et dans mon esprit cela pourrait justifier un resserrement et un contrôle plus poussé du contenu des enseignements [...] Cela pourrait aussi justifier que les universités soient davantage impliquées dans la définition du programme des collèges.»
> (C.CORBO: 67.)

> «Les cégeps ont amorcé la discussion sur les cours de base nécessaires à l'enseignement des sciences sociales. De toute évidence, il appartient maintenant aux universités de poursuivre cette discussion et d'assurer la direction de la coordination de tous les niveaux d'enseignement.» (R. SALISBURY: 165.)

L'évidence de Salisbury a de bonnes chances d'être endossée par les enseignants, car elle aurait pour effet d'accroître leur clientèle captive, en fermant les facultés de sciences humaines aux détenteurs d'un DEC en sciences. L'intégration du collégial à l'université comporte en outre la perspective alléchante d'une mission de recherche pour le cégep, tel que préconisé par le Conseil des collèges dans son avis de 1987 sur «enseigner au collégial». D'après le Conseil, «un nombre considérable [d'enseignants] ont la formation nécessaire pour cette activité»; selon les critères de la FCAR, toutefois, il n'y a dans les cégeps qu'une cinquantaine de chercheurs «actifs sur une base continue», et un bassin potentiel d'au plus trois cents. En fait, comme le note aussi le Conseil des collèges, «la recherche est peut-être le meilleur moyen de perfectionnement à la disposition des enseignants». Il y a alors lieu de la favoriser à ce titre, sans pour autant reconnaître au collégial une mission de recherche qu'il n'est pas en mesure d'honorer. (La mission de recherche de l'université est d'ailleurs ordonnée à la formation de la relève scientifique; il serait de toute façon illogique de la reconnaître au cégep, qui n'oeuvre pas à ce niveau.)

Plus sensible à la perte d'autonomie qu'aux avantages immédiats de la mission de recherche, un courant minoritaire résiste à l'orientation propédeutique des études collégiales:

> «Si on pouvait identifier nos objectifs et dire: un DEC en sciences, c'est nous autres qui définit ce que c'est. Vous le prenez comme tel, vous faites ce que vous voulez avec.» (Entrevue avec un enseignant d'histoire, ancien membre du Conseil des collèges.)

> «Pour que l'enseignement collégial soit la véritable clé de voute de la formation fondamentale des jeunes Québécois [...] il lui faut sans délai se soustraire, s'arracher à toutes les exigences particulières de l'enseignement universitaire [... au profit d'] une démarche libre, désintéressée, gratuite [...]» (A. BABY: 62.)

Le «retour aux sources» et aux «têtes bien faites» réclamé par Antoine Baby, professeur aux sciences de l'éducation de Laval, n'infirme pas nécessairement la thèse du recteur Corbo, à l'effet que les universités devraient être «davantage impliquées dans la définition du programme du collégial». Sauf qu'il ne s'agirait pas de déterminer les cours de b[illegible] nécessaires à l'enseignement des sciences sociales» (Salisb[illegible] mais bien plutôt les cours de sciences sociales pertinent[illegible] formation de l'esprit. Pourquoi, par exemple, l'enseignant de [illegible]logie doit-il traiter du fonctionnement des institutions et de la consommation culturelle plutôt que des questions classiques de sa discipline, telles que les causes du suicide ou les contradictions structurelles du capitalisme? Pourquoi doit-il s'en remettre à un cours de méthodes de <u>recherche</u> pour développer la rigueur de la <u>pensée</u>? Pourquoi même convient-il d'enseigner au niveau collégial une discipline aussi complexe que la sociologie? Et pourquoi faudrait-il s'acharner à rendre l'étudiant capable de «reconnaître la nature de la sociologie par rapport à d'autres ordres d'explication» au lieu de tout simplement mettre en oeuvre la perspective sociologique pour lui enseigner quelque chose

d'aussi fondamental que l'évolution de l'Occident? Ce genre de questions pourrait faire l'objet d'un savoir didactique, au sens propre du terme, c'est-à-dire fondé dans la discipline elle-même plutôt que délégué à la psychopédagogie de l'apprentissage. Ce sont les départements disciplinaires de l'université qui pourraient y pourvoir, sans pour autant s'assujettir l'enseignement collégial ni imposer des orientations dont les enseignants ne voudraient pas.

La recherche est un moyen de perfectionnement; les cours didactiques de type PERFORMA en sont un autre. Mais les universités pourraient s'impliquer plus efficacement dans le perfectionnement des enseignants du collégial en y ajoutant un autre mode: des séminaires disciplinaires qui leur soient destinés. Mettant en commun leur expérience, sous la direction d'une autorité dans le domaine, les enseignants seraient en mesure de développer des connaissances fondamentales prérequises à la construction d'un programme qui en soit un. Celui-ci pourrait alors devenir la responsabilité de chaque établissement, dans le cadre des règles du jeu établies par le Ministère, tel que le suggère le Conseil des collèges sous l'idée de «projet éducatif» et de revalorisation de la Commission pédagogique, comme lieu de coordination et de réflexion collective. Ici encore, les universités - plus exactement, les universitaires - auraient un rôle à jouer, à titre d'aviseurs pour les établissements, de consultants pour le Conseil des collèges ou d'évaluateurs pour le Ministère. A condition que le contenu des programmes devienne transparent.

Coulés dans le code des objectifs comportementaux, les descriptions et plans de cours contraignent sans doute l'enseignant à savoir ce qu'il fait, mais n'informent pas vraiment sur ce qui est enseigné. Les contenus de cours échappent alors, non seulement à l'évaluation d'une autorité scientifique externe, mais d'abord à la possibilité d'échanges interdisciplinaires, à l'intérieur de chaque établissement. Ne sachant pas ce que raconte son voisin, l'ensei-

gnant ne peut tabler sur aucun acquis, ni suggérer de lien d'un contenu à l'autre. Même les séquences suggérées pour chaque discipline répondent à des critères abstraits qui n'impliquent aucun enchaînement opératoire, progression ou cumulativité. Avec le découpage standard de trois heures/trimestre, l'apprentissage auquel est soumis l'étudiant apparaît alors répondre au principe de saturation, par la répétition, sur des contenus différents, de démarches plus ou moins équivalentes, qu'il n'a jamais le temps d'approfondir ou d'achever. Pour définir des programmes cohérents, offrant un véritable cheminement intellectuel, les Commissions pédagogiques auraient besoin de descriptions de cours conçues tout autrement: argument d'ensemble, thèses principales, auteurs ou manuels de référence, exercices pratiqués. L'intégration des contenus, qui se pratique déjà sous mode d'initiatives personnelles dispersées, pourrait ainsi prendre la forme d'une politique institutionnelle d'autogestion responsable.

Contre l'extrême centralisation de la grande machine éducative française, plusieurs critiques de l'Education nationale (Hamon et Rotman, Antoine Prost) en appellent au principe d'autogestion. Au Québec, le Rapport Parent a voulu préserver le caractère décentralisé des anciennes institutions scolaires, en définissant entre autres ses instituts comme des «corporations publiques constituées de façon à jouir d'une indépendance et d'une liberté suffisantes vis-à-vis de l'Etat» (IV, #35). Vu l'absence d'un examen extérieur, les enseignants ont pour leur part une liberté pédagogique entière. Cette double liberté est un acquis précieux, à condition qu'elle soit éclairée et responsable. Le programme de sciences humaines au collégial a sans doute moins besoin de coordination disciplinaire que d'orientation locale; de contrôles plus serrés que de critique extérieure; de revalorisation que de transparence. La meilleure

façon de revaloriser les sciences humaines, d'ailleurs, ne serait-elle pas de fonder l'autonomie des enseignants et des établissements sur celle de la «culture secondaire»?

Nicole GAGNON
18 mai 1989

RÉFÉRENCES

Les actes du colloque: «Le cégep et vous: partenaires pour l'avenir», Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale / Fédération des cégeps, 1989, 3 vols.

Antoine BABY, «Le cégep: ni un post-enfant, ni un pré-homme», dans: Les actes du colloque..., op. cit., I: 59-63.

Conseil des collèges, Enseigner aujourd'hui au collégial. L'état et les besoins de l'enseignement collégial, Rapport 1986-1987.

Claude CORBO, «Le cégep ordre supérieur d'enseignement», dans: Les actes du colloque..., op. cit., I: 63-67.

Emile DURKHEIM, L'évolution pédagogique en France, Paris, PUF, 1969 (1938), 400p.

Le Fonds FCAR et la recherche dans les collèges, document de réflexion, FCAR, avril 1989, 41p.

Louis GADBOIS, La formation fondamentale. La documentation québécoise, CADRE/MEQ, 1988, 243p.

Laurent LAPLANTE, «Les parents ont-ils peur du cégep?», dans: Les actes du colloque..., op. cit., II: 148-149.

Maurice LEBEL, L'éducation et l'humanisme. Essais, Sherbrooke, Paulines, 1966, 479p.; p. 87.

Richard F. SALISBURY, «Les sciences sociales au Québec: réflexions de l'Université McGill», Sociologie et sociétés, XX, 1, 1988: 164-166.

Diane TURGEON, «Le programme Démarches: un outil de formation fondamentale», dans: Les actes du colloque..., op. cit., III: 49-51.

LE PROCESSUS DE REVISION DE LA CONCENTRATION EN SCIENCES HUMAINES AU COLLÉGIAL

Lors de la réforme scolaire au Québec, l'un des moyens mis en oeuvre pour démocratiser le système d'éducation fut de regrouper les secteurs d'enseignement général et professionnel dans des établissements de niveau secondaire et collégial offrant chacun une variété d'options, c'est-à-dire de programmes d'études se voulant adaptés aux besoins des étudiants et de la société moderne. Outre les avantages évidents qu'elle présentait quant au contrôle du développement du système -notamment du secteur professionnel, maintenant structuré uniquement en deux niveaux plutôt qu'en un ensemble plus ou moins intégré d'écoles de métiers et d'instituts- cette mesure favorisait l'augmentation des aspirations scolaires chez les étudiants doués provenant de milieux modestes et qui, pour des raisons d'ordre socio-culturel, n'envisageaient pas faire de longues études.

Yves Martin rappelle en ces termes le grand objectif de démocratisation qui a donné sens à la réforme scolaire:

> «La première chose qu'on se donnait comme objectif, c'était la démocratisation de l'enseignement. Démocratisation dans tous les sens du terme. Et, en même temps -c'est dans les textes initiaux: je pense qu'on l'a un peu oublié, on ne l'a peut-être pas réalisé d'ailleurs, ce n'est peut-être pas là qu'on a eu le plus grand succès- l'objectif de donner à chacun la formation générale la plus poussée possible, correspondant à ses aptitudes et à ses goûts, et une formation professionnelle terminale, en sorte que chacun ait une formation professionnelle qui lui permette d'accéder au marché du travail, selon le niveau où il quitte le système scolaire.[1]

---

1. Extrait d'une entrevue accordée à Pierre MATHIEU dans le cadre de la série Sociologie et sociologues québécois (Département de sociologie, Université Laval, 1980).

De nombreuses études, menées généralement par des sociologues de l'éducation aussi bien dans le milieu universitaire que pour le compte de l'Etat, n'ont pas tardé à démontrer que, si le taux de scolarisation avait augmenté de façon substantielle tant dans l'ensemble de la population que dans certaines catégories sociales jusque là plus ou moins favorisées de ce point de vue, l'objectif d'«égalité des chances» n'avait pas parfaitement été atteint. La réforme scolaire n'a pas réussi de façon satisfaisante à «annuler l'influence» de la famille et, plus largement, de la culture -utopie qui semble au fondement de plusieurs recherches en sociologie de l'éducation... En 1968, Pierre W. Bélanger signalait que «Pour [..] anéantir toutes [les inégalités], il faudrait étendre les fonctions de l'école, de la naissance jusqu'à l'âge adulte et il serait nécessaire que l'école se substitue presque totalement à la famille et au milieu social. Ceci impliquerait une transformation radicale de toute la société.»[1]

L'égalité des chances n'était toutefois que l'un des aspects qu'a revêtu le grand objectif de démocratisation, bien qu'il fut le plus évident. Bélanger fait référence à un autre aspect, la suppression des filières élitistes:

> «Dans l'école secondaire d'avant le Rapport Parent, les sections sont la plupart du temps ordonnées selon une seule hiérarchie de prestige, le classique occupant le sommet de la pyramide. Cette hiérarchie unique correspondait à une conception unidimensionnelle de l'intelligence qui servait de critère de classement. Les étudiants étaient mis ainsi en contact avec une seule hiérarchie de valeurs, ce que l'école polyvalente vise à abolir. Cette intention est formulée clairement dans le document numéro 2 du ministère de l'Education: "Le système à options graduées détruit le mythe du <u>cours meilleur en soi</u> et restitue à chaque matière sa valeur unique." [...]

---

1. «L'école polyvalente: ses incidences sociales», dans Pierre W. BELANGER et Guy ROCHER (éds), <u>Ecole et société au Québec</u>, tome 2, 1975, p. 355.

> «La structure pédagogique de l'école polyvalente reconnait la pluralité des compétences, et donc la nécessité de la spécialisation. Chaque champ d'étude a un statut égal aux autres: arts, sciences, lettres, mathématiques; sciences pures et sciences appliquées; peinture et musique; sciences naturelle et sciences humaines. La compétence dans une matière n'est plus dépendante de la compétence dans une autre, et doit être reconnue comme telle. Une telle structure pédagogique appelle logiquement, par les significations sociales qui y sont attachées, une pluralité des hiérarchies dans la société. Et vraisemblablement, l'étudiant fera l'apprentissage des ces significations sociales à l'école.»[1]

Autrement dit: démocratiser le système d'éducation ne signifiait pas uniquement donner des chances égales à quiconque le pouvait et le désirait de poursuivre, quelles que soient ses origines sociales, de longues études; cela voulait également dire qu'étaient en principe considérés «égaux» les différents types de formation, à tout le moins les formations s'achevant au même niveau d'enseignement. Bélanger notait que cet objectif serait éventuellement aussi difficile à atteindre que celui d'égalité des chances.

> «Il se peut fort bien que la concentration des meilleurs professeurs et/ou du meilleur équipement dans certaines matières donne à celles-ci un prestige supérieur. Il est probable également que ceux qui seront chargés de conseiller les étudiants, orientent le choix des plus doués systématiquement dans quelques matières privilégiées. De plus la société récompense davantage (argent, prestige, pouvoir) la compétence dans certaines matières que dans d'autres. Tous ces facteurs, et particulièrement le dernier, introduiront des pressions à l'encontre d'une égalité de statut des matières.»[2]

---

1. Idem, p. 354.

2. Idem, note 36.

L'auteur sentait bien que la société se chargerait bientôt d'accorder une cote relative aux différentes formations dispensées dans un système d'éducation qui se voulait d'abord adapté aux besoins de la civilisation industrielle. En effet, si plusieurs programmes d'enseignement technique au collégial sont mieux cotés que certains autres du secteur général, la voie professionnelle du cours secondaire n'a jamais vraiment été aussi valorisée que la voie générale; le programme en sciences au collégial est devenu la voie royale menant à toutes les facultés universitaires (ce qui était le cas du cours classique) et les programmes en sciences humaines, arts et lettres sont devenus un peu l'équivalent de l'ancien cours général du secteur public -à cette différence qu'ils donnent accès à l'université, alors que celui-ci se terminait au secondaire et ne menait nulle part.

Les idées de pluralisme, de pluralité des compétences et de pluralité des hiérarchies qu'incarnait théoriquement l'école polyvalente impliquaient celle de spécialisation et risquaient d'affecter la formation générale; l'abolition de l'idée d'une hiérarchie du savoir (basée sur les valeurs éminemment subjectives et relatives du Beau, du Bien et du Vrai) n'incluait pas nécessairement celle d'une stratification des compétences (basée sur celles, également subjectives mais combien plus facilement mesurables et stables de l'«argent», du «prestige», et du «pouvoir»). Nous sommes ainsi passés d'un réseau d'institutions dont les différentes filières étaient jugées plus ou moins «nobles», à un système intégré d'établissements offrant des options tantôt «gagnantes», tantôt «perdantes».

Du point de vue de la culture générale -qui est en principe une formation non directement reliée à une spécialisation professionnelle- le «processus de spécialisation hâtive» qui s'amorce à la fin de la troisième année du secondaire concerne aussi bien les étudiants qui s'orientent dans le secteur professionnel que ceux des cours optionnels en sciences: outre quelques cours destinés à

la formation générale, les premiers recevront une formation essentiellement déterminée par les besoins du marché du travail; les seconds, par les préalables qu'exigent les cégeps et ensuite les universités. Restent les étudiants du secondaire général qui ne suivent pas les cours optionnels en sciences: certains poursuivront des études collégiales dans le secteur technique; d'autres, dans des programmes de formation que l'on pourra qualifier de «générale» (arts, lettres, sciences humaines) en ce sens qu'on y dispense des cours qui ne relèvent ni de l'apprentissage d'un métier, ni des prérequis obligatoires à la poursuite d'études universitaires.

Les cours obligatoires de philosophie, de français et d'éducation physique, ainsi qu'éventuellement les cours complémentaires, constituent le minimum de formation générale assurée à tous les étudiants réguliers du collégial; la part relative de la formation générale variera cependant selon les secteurs (général ou professionnel) ou selon le progamme: en sciences humaines, on peut dire qu'elle atteint près de 100%, dans la mesure où les cours de concentration ne répondent ni aux commandes du marché du travail, ni à celles des universités. Loin d'en faire une voie plus noble, cette situation fait des sciences humaines une orientation que l'on prend par défaut: «la culture générale poussée le plus loin possible, c'est devenu le sort de ceux qui n'ont pas de talents particuliers, tandis que les plus brillants reçoivent très tôt une culture scientifique.»

Nombreux sont les facteurs qui peuvent expliquer le fait que les sciences humaines soient devenues «le parent pauvre de notre système d'éducation» et accueillent une bonne part d'étudiants peu motivés et mal préparés à entreprendre des études collégiales ou universitaires.[1] Selon une étude du Conseil supérieur de l'éducation, la situation relativement désavantageuse des sciences humai-

---

1. A propos des étudiants, voir: Louise LACOUR-BROSSARD, «Les étudiants en sciences humaines», Recherches sociographiques, XXVII, 3, 1986: 449-466.

nes serait en bonne partie attribuable à des facteurs systémiques.[1] On mentionnera souvent le fait que cette concentration a d'abord pour fonction d'assurer l'accessibilité aux études post-secondaires. Les sciences humaines ont peut-être également été victimes d'une certaine conception du «pluralisme» et, surtout, de la difficulté qu'ont eu les «intervenants» concernés à définir de façon un peu cohérente un programme de formation générale à l'intérieur d'une «école comprise comme système de formation de la main-d'oeuvre» (Gilles GAGNÉ) et où la culture générale devient floue parce que non-fonctionnelle.

La présente étude porte sur le processus de revision de la concentration en sciences humaines au collégial et tentera de mettre en lumière les difficultés inhérentes à la conception d'un programme de formation générale dans le cadre de notre système d'éducation.

UNE CULTURE DISPERSEE

«Nouvelle étape»

En 1978, les auteurs du Livre blanc sur l'enseignement collégial portaient un jugement très sévère concernant la qualité des programmes de formation dispensés dans les collèges du Québec:

> «[Les] programmes collégiaux se ressentent de multiples forces qui les gauchissent dans toutes sortes de directions. Rappelons seulement la rupture de la cohérence des programmes, les "commandes" données aux CEGEP par les préalables universitaires et par l'attente des employeurs, l'engouement pour les coups de sonde rapides dans les champs fort spécialisés du savoir.

---

1. Conseil supérieur de l'éducation, L'enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines: un cas type d'effet de système, Gouvernement du Québec, 1987.

> Certains programmes prennent l'allure de mélanges arbitraires de cours spécialisés juxtaposés, assurent des cours spécialisés dont ne voudraient pas les facultés universitaires, ou encore offrent des apprentissages très ponctuels, qui se substituent à d'autres apprentissages plus fondamentaux et qui conviendraient mieux au milieu de travail lui-même.
>
> «L'expérience quotidienne fait voir que la polyvalence n'aboutit pas toujours à la formation la plus harmonieuse ou la mieux intégrée. Il arrive même qu'elle se mue en une sorte de régime de "cafétéria" où l'on retrouve pêle-mêle les denrées les plus diverses, sans qu'aucun principe de synthèse permette la cohérence d'ensemble. L'équilibre souhaité entre formation de base et spécialisation n'est donc pas toujours atteint: tantôt c'est la première qui est tronquée ou qui n'arrive pas à s'organiser autour d'un axe, tantôt c'est la seconde qui se révèle hâtive ou appuyée sur des fondements ruineux. La polyvalence -celle du moins qui a été en fait pratiquée- a conduit trop souvent à l'éparpillement et à l'encombrement de l'esprit.»

Ces commentaires annonçaient les deux notions pédagogiques sur lesquelles seront basés les travaux de révision qui suivront: l'approche-programme, répondant aux problèmes relatifs à la cohérence de la formation; et la formation fondamentale, répondant aux problèmes relatifs à la polyvalence («spécificité de l'enseignement collégial» et principe de synthèse entre formation de base et formation spécialisée). Le Livre blanc annoncait également que le ministre interviendrait dans l'élaboration des programmes de formation collégiale.

En 1983, l'adoption du Règlement sur le régime pédagogique du collégial est venu concrétiser les orientations gouvernementales en matière de structure et d'encadrement de la formation: l'article 8 dit que «Le ministre établit les programmes d'Etat, en précise les objectifs, fixe le nombre d'unités attachées à chaque cours et le nombre total d'unités que comporte chaque programme.» Selon l'article 14, portant sur la concentration, «un minimum de 16 et un maxi-

mum de 24 unités sont déterminées par le ministre, et un minimum de 8 et un maximum de 16 unités sont choisies par le collège à partir des cours publiés dans les Cahiers de l'enseignement collégial ou de cours d'établissement, sous réserve de l'exercice par le ministre du pouvoir prévu au paragraphe 1 du présent article.»

C'est dans le cadre de ce projet de loi et de son adoption qu'est entrepris le processus de revision de la concentration en sciences humaines. Les problèmes identifiés à l'intérieur de cette dernière différaient de ceux de la concentration en sciences:

> «Dans le cas des concentrations en sciences pures et appliquées et en sciences de la santé, l'option pour la formation fondamentale exigera qu'on se déleste encore davantage des préalables universitaires [...] Dans le cas des concentrations en sciences humaines, c'est beaucoup moins des préalables universitaires qu'elles devront se libérer que des impasses de l'émiettement et du papillonnage. Un apprentissage des connaissances de base exigera à la fois qu'on introduise plus de cohérence dans ces programmes et qu'on formule des contenus moins parcellaires et moins spécialisés, de manière que le candidat aux sciences humaines soit, lui aussi, préparé de façon ordonné au monde du savoir qu'il a choisi.»

Selon les règles de la concentration en sciences humaines telles que définies dans le Régime pédagogique provisoire de 1967, l'étudiant devait choisir douze cours dans trois ou quatre disciplines du groupe des sciences humaines. Ce groupe comprenait dix disciplines de sciences humaines, dont trois étaient jumelées: administration, géographie, histoire et civilisations anciennes, psychologie, anthropologie et sociologie, économie et sciences politiques, sciences de la religion; étaient également comprises dans ce groupe les mathématiques, l'informatique, l'ensemble des langues et des lettres, et la philosophie. «Plus de 400 cours de toute nature [étaient] disponibles pour l'application variable, selon chacun des collèges, des balises très larges que [constituaient] les

règles [...] de la concentration.» En fait, la plupart des départements universitaires de sciences humaines n'exigent pas des étudiants une préparation aux contenus spécifiques, s'attendant plutôt à ce que soient acquis certains savoirs instrumentaux généraux relatifs au travail intellectuel et que le candidat manifeste un intérêt pour ce qui concerne l'être humain et la culture. Dans ce contexte, la grande liberté académique qui a caractérisé le niveau collégial en sciences humaines a nécessairement produit des résultats de qualité variable d'un cégep à l'autre, voire d'un étudiant à l'autre, et n'a pas favorisé la construction d'une image un peu nette du savoir dispensé. Les structures d'accueil universitaires ne venant pas définir le contenu des programmes de formation (ce qui fut le cas en sciences), les collèges ont développé différents modèles de programmation.

Trois modèles de programmation ont été identifiés: certains établissements ont laissé les étudiants bâtir leur programme en fonction de leurs intérêts et de leurs besoins en termes de préalables universitaires -c'est ce qu'on a appelé le «régime cafétéria»; d'autres ont élaboré des grilles de cours, répartissant ainsi la clientèle étudiante selon l'orientation universitaire visée: droit, géographie, histoire, philosophie, sciences de l'éducation, sciences religieuses, sciences sociales et sciences de l'administration, le choix d'une grille n'impliquant pas nécessairement une formation spécialisée dans le domaine en question- ou selon que le programme incluait ou non les mathématiques (sciences humaines avec ou sans maths); finalement, certains collèges ont proposé des formules mixtes, imposant des cours aux étudiants lors de leur première année d'études et leur laissant un choix partiel ou total au cours de la deuxième année.

La répartition ou non des étudiants selon des grilles fermées, ou le choix plus ou moins grand qui leur était laissé dans la construction de leur programme dépendait autant de la philosophie éducative des membres des établissements que de la taille de ceux-ci:

un gros collège pouvait facilement offrir huit grilles fermées ou encore laisser les étudiants complètement libres de choisir dans un large bassin de cours; un petit collège ne pouvait que difficilement diviser les étudiants selon un grand nombre de grilles et, quand bien même il leur laissait théoriquement le choix de bâtir leur programme, le bassin de cours disponibles se trouvait nécessairement restreint. Par ailleurs, certains collèges ont édicté localement des règles plus strictes que celles du Régime pédagogique de 1967, en retirant, par exemple, l'informatique ou l'anglais du groupe de disciplines de la concentration et en obligeant les étudiants qui voulaient suivre des cours dans ces matières à les inscrire en complémentaire; voyant que certains étudiants allaient jusqu'à suivre six, sept, huit cours en psychologie, on a limité le nombre de cours qu'un étudiant pouvait suivre dans une même discipline. Là encore, les problèmes se présentaient différemment selon la taille des collèges -un petit collège peut difficilement voir des étudiants suivre huit cours dans une discipline alors qu'il en offre quatre- et des questions relatives à la protection des ressources locales ou à la philosophie éducative des intervenants concernés jouaient sur les règles édictées localement.

Bref, la concentration en sciences humaines au collégial recouvrait, à l'échelle du Québec, de multiples façons de penser et de réaliser la formation des étudiants:

> «Devant la disparité des profils de formation en sciences humaines d'un cégep à un autre et même, parfois, la divergence d'orientation entre les cours à l'intérieur d'un même cégep, de nombreux observateurs ont été portés à conclure que les cours de sciences humaines au collège n'ont pas d'objectifs clairs et précis; pourtant l'examen des plan d'études et des pratiques pédagogiques montre que, pris un à un, les cours de sciences humaines ont généralement des orientations bien définies. Ce qui a manqué c'est un projet unificateur, un dessein de formation et donc, un programme [...]
>
> «L'absence de programme fait que les cours offerts varient d'un cégep à l'autre en fonction

> de la variété de la formation des professeurs qui y enseignent; en conséquence les élèves seront tantôt très versés dans les théories récentes, tout en ne connaissant rien des grands auteurs qui ont jalonné l'évolution de la pensée occidentale, ou vice versa; dans certains cas on aura disserté sur le néo-marxisme ou sur le néo-structuralisme, mais on sera par ailleurs incapable de situer dans le temps la révolution française ou la première guerre mondiale.
>
> «Cet état de choses fait que les universités qui reçoivent les diplômés en sciences humaines ne savent pas du tout qui elles reçoivent et par quoi il conviendrait de commencer, ou de poursuivre, la formation des nouveaux venus.»[1]

Quelques chiffres

Un rapport réalisé par un professeur de sociologie pour le compte du Service des programmes de la DGEC comprend quelques données concernant les politiques institutionnelles des collèges quant à la concentration en sciences humaines;[2] les informations ont été recueillies auprès de quarante-cinq représentants du «palier directionnel» des cégeps -un pour chacun des cégeps impliqués dans l'enquête- au moyen d'un questionnaire et de quatre séances de discussion regroupant chacune une douzaine de participants. Le rapport révèle qu'en 1980, sur les quarante-cinq établissements du réseau, trente-six (80%) proposaient des programmes spécifiques de concentration en sciences humaines, trois seulement ne le faisant «que depuis peu de temps, alors que les autres en [avaient] presque toujours établi.» Des neuf cégeps qui ne proposaient pas de programmes, six ne l'avaient jamais fait alors que trois «avaient aban-

---

1. Orientations de la concentration en sciences humaines au niveau collégial. Rapport du groupe de travail, le 29 juin 1983, DGEC, p. 7.

2. Léo HUPPE, Pratiques et attentes des représentants du pallier directionnel des cégeps en matière de programmes en sciences de l'homme et en lettres, Ministère de l'éducation, DGEC, Service des programmes, juin 1980.

donné cette pratique depuis un certain temps.» Au total, six établissements seulement avaient changé d'orientation quant à l'élaboration de programmes spécifiques de concentration depuis les débuts des cégeps -ce qui témoignait de la stabilité des pratiques. Les cégeps qui ne proposaient pas de programmes attribuaient la situation soit «aux attentes et pressions des étudiants», soit aux «conceptions pédagogiques des départements et services pédagogiques», ou encore à des «motifs vagues» tels que: le «respect de la ligne de pensée du Rapport Parent»; le «statu quo depuis le début des CEGEP»; les «conceptions pédagogiques des A.P.I. en particulier, mais aussi [le fait que ça] favorise une "saine" concurence interdépartementale»; ou bien, «on ne [pouvait] dire pourquoi car [il y avait] trop de facteurs opérants»...?

Le Rapport Huppé ne dit pas grand-chose sur ce qui s'enseignait effectivement dans les collèges en lettres et en sciences de l'homme, c'est-à-dire sur «les grilles de cours de concentration établies par les collèges», s'attardant plutôt à «retracer, interpréter, intégrer et comprendre le système de normes et de contraintes qui ont pu présider au déroulement des pratiques et au développement des attentes dans ce domaine.» Il en ressort entre autres que...

> «Le mode organisationnel sous lequel opère la dynamique actuelle des programmes peut être résumé ainsi: une pragmatique prudence administrative surveillée par les intérêts professionnels des professeurs et accompagnée d'une conception de l'éducation de plus en plus prononcée, à l'effet que ce ne sont pas tant les changements dans le contenu des programmes qui s'avèrent significatifs dans le développement de la formation collégiale, que l'approfondissement de la spécification des objectifs généraux et particuliers.
>
> «Mais, si les attentes en matières de développement de la formation s'orientent considérablement [...] vers une clarification opérationnelle des objectifs de formation à poursuivre en sciences de l'homme et en lettres, il demeure que les programmes actuels ont été structurés,

principalement, dans le cadre de l'approche disciplinaire.»

Le Rapport Huppé faisait mention de «l'écart entre la facture formelle des programmes et la tendance générale des pratiques»: si «la structuration formelle des programmes se joue principalement au niveau des agents de la D.S.P. et des départements, [...] leur application concrète fait intervenir, autour du rôle prépondérant des aides pédagogiques, les destinataires de ces programmes, les étudiants.» Par exemple, selon les commentaires de deux représentants, on peut proposer des grilles dans lesquelles «les disciplines et les cours sont figés, mais l'étudiant a le "loisir" de les modifier avec l'accord de l'A.P.I.»; «les grilles ont diminué leur possibilité de choix, alors que les A.P.I. devenaient plus "permissifs"». Si, selon les représentants interviewés, «la multiciplicité des programmes contribue à créer l'insécurité chez l'étudiant» (les grilles de cours «lui [apparaisant] d'abord comme des orientations considérablement rigides que l'on ne modifie pas facilement sans quelques désavantages sur le plan du cheminement académique»), celui-ci, «une fois familiarisé avec le système, [...] apprendrait vite à contourner les contraintes et les limites inhérentes au programme choisi en effectuant simplement un changement "d'orientation".» Résultat: accroissement du nombre de «cas particuliers» et, en raison de ceux-ci, «tendance des CEGEP à restreindre, semble-t-il le nombre de cours obligatoires de concentration pour mettre l'accent sur une forme d'encadrement où l'on veut d'abord assurer à l'étudiant une formation de base essentielle dans une perspective élargie.»

Un document produit par les coordonnateurs de sciences humaines (1984) apporte quelques informations sur la fréquentation des cours dans 67 établissements d'enseignement collégial offrant la concentration en sciences humaines durant l'année civile 1983: 17 collèges privés, 40 cégeps publics francophones et 10 cégeps publics anglophones. Les disciplines concernées sont: géographie, histoire, civilisations anciennes, philosophie, psychologie, sciences de la religion, anthropologie, économique, sciences poli-

tiques et sociologie; pour chacune, on relève les numéros de cours donnés dans chaque établissement et on donne quelques chiffres sur le nombre d'inscriptions. Une analyse sommaire de ces données est présentée dans un rapport paru un an plus tard. Les cours de psychologie -on pouvait s'y attendre- viennent au premier rang du classement général[1] avec un total de 44 259 inscriptions en 1983; suivent les cours d'économique (25 029 inscriptions), de sociologie (23 901), d'histoire (22 935), de science politique (18 428), de géographie (15 280), d'administration (11 301), d'anthropologie (7 939), de philosophie (6 819), de sciences de la religion (4 333) et de civilisations anciennes (1 583). Ce classement était effectué à partir d'une liste des 31 principaux cours de sciences humaines enseignés dans la concentration, totalisant 65.2% des inscriptions à tous les cours de sciences humaines -ce qui est peu.

Evidemment, la popularité des disciplines dépend aussi bien de l'offre que de la demande: par exemple, des cours de psychologie et d'économique étaient offerts dans tous les collèges privés, tous les cégeps francophones et 9 des 10 cégeps anglophones,[2] alors que les civilisations anciennes ne figurent que dans 4/17 collèges privés, 13/40 cégeps francophones et 7/10 cégeps anglophones, et les sciences de la religion, dans 17/17 collèges privés, 22/40 cégeps francophones et 7/10 cégeps anglophones.

Au total, les neufs disciplines inventoriées offraient 165 cours différents. On notait toutefois que les cours «n'étaient pas distribués au hasard»: par exemple, les cours d'«introduction» ou d'«initiation» à l'économique, à la sociologie ou à la psychologie étaient donnés dans une grande proportion des établissements qui offraient des cours dans ces disciplines. Par contre, aucun cours

---

1. Incluant administration, pour lequel il n'y avait pas de données dans le premier rapport -et excluant mathématiques et biologie, qui figurent dans plusieurs grilles.

2. Précisément: 10/10 cégeps anglophones en psychologie et 9/10 en économique.

de sciences de la religion n'était vraiment «commun» aux établissements qui avaient mis cette matière au programme (on considérait un cours commun quand il était donné dans au moins 70% des établissements dont la matière concernée était au programme).

On a aussi effectué une analyse «cours par cours». Psychologie générale, offert dans 61 des 67 établissements, totalisait, en 1983, le plus grand nombre d'inscriptions: 12 302 dont 69% en sciences humaines. Les neuf autres cours les plus suivis étaient: Introduction à l'économie I, avec 10 611 inscriptions, dont 63% en sciences humaines (65 établissements); Initiation à la sociologie (7 950 inscriptions, dont 77% en sciences humaines; 56 établissements); Introduction à l'économie II (7 574 inscriptions, dont 61% en sciences humaines; 61 établissements); Introduction à la vie politique (7 063 inscriptions, dont 85% en sciences humaines; 49 établissements); Histoire du Québec de 1867 à nos jours (5 632 inscriptions, dont 72% en sciences humaines; 55 établissements); Relations humaines (5 469 inscriptions, dont 53% en sciences humaines; 49 établissements); Développement de la personne (4 268 inscriptions, dont 63% en sciences humaines; 46 établissements); Systèmes politiques du Québec (4 122 inscriptions, dont 86% en sciences humaines; 45 établissements); et Histoire des relations internationales (3 914 inscriptions, dont 75% en sciences humaines; 50 établissements). La liste des 10 cours les plus polulaires comprend donc 3 cours de psychologie, 2 d'économique, 2 de science politique, 2 d'histoire et 1 de sociologie. Certaines disciplines (par exemple, science politique) semblent recruter des effectifs provenant principalement de sciences humaines, alors que d'autres attirent des clientèles plus variés (par exemple, psychologie, qui donne des cours de service, et histoire, qui semble bénéficier d'une certaine popularité comme discipline choisie en complémentaire). De là une certaine ambiguité entre l'analyse des inscriptions aux cours donnés par les sciences humaines et l'analyse des cours suivis par les étudiants en sciences humaines - entre la situation des sciences

humaines dans l'enseignement collégial et analyse de la formation des étudiants inscrits dans cette concentration.

A propos des cours que suivent les étudiants en sciences humaines, les coordonnateurs ont effectué un «premier examen» de leurs bulletins sur la base d'un échantillon accidentel regroupant 1 068 dossiers de finissants de mai 1984 provenant de sept établissements: Lionel-Groulx (154 finissants), Limoilou (104), Ahuntsic (156), Sainte-Foy (147), Saint-Hyacinthe (90), Maisonneuve (213) et Vieux Montréal (104). C'est à ce rapport que se référait Louise Lacour-Brossard lorsqu'elle mentionnait qu'on avait «découvert 439 cours différents crédités en concentration et un total de 434 combinaisons de disciplines. On ne retrouve même pas de combinaisons importantes qui regrouperaient une majorité des étudiants; si on considère seulement les disciplines et pas les cours, la combinaison la plus fréquente ne fut suivie que pas 82 étudiants sur 1 068.»[1] Les données permettent tout de même d'ajouter quelques nuances: 80% des étudiants suivaient 8 ou plus de leurs douze cours de concentration dans 47 des 439 cours identifiés; 70% des étudiants suivaient 8 de leurs 12 cours de concentration à l'intérieur des 9 disciplines suivantes: géographie, histoire, civilisations anciennes, psychologie, sciences de la religion, anthropologie, économique, sciences politique et sociologie -ce qui exclut les mathématiques et biologie (préalables), administration (dont la présence en concentration a toujours été discutée), philosophie ainsi que les disciplines hors des sciences humaines mais pouvant faire partie de la concentration (langues, informatique).

La liste des cours les plus choisis qui, cette fois, ne concerne que les étudiants en sciences humaines et inclut tous les cours disponibles en concentration, révèle à peu près les même tendances que dans l'analyse précédente: en premier vient un cours de psychologie (Psychologie générale, avec 707 inscriptions), suivi

---

1. Op. cit., p. 451.

d'un cours de sociologie (Initiation à la sociologie, 465 inscriptions), d'un cours d'économique (Introduction à l'économique I, 457 inscriptions), d'un cours de mathématiques («maths 103», 456 inscriptions), d'un cours d'histoire (Histoire du Québec de 1867 à nos jours, 399 inscriptions), d'un autre cours de psychologie (Relations humaines, 392 inscriptions), de deux cours de science politique (Introduction à la vie politique, 389 inscriptions, et Les systèmes politiques du Québec et du Canada, 352 inscriptions), d'un autre cours d'histoire (Histoire des relations internationales de 1914 à nos jours, 321 inscriptions), et d'un autre cours d'économique (Introduction à l'économique II, 311 inscriptions); 210 étudiants sur 1 067 avaient eu 5 de leurs 12 cours de concentration à l'intérieur de ces dix cours.

A propos de la pédagogie

Si on a beaucoup insisté, dans les nombreuses études qui ont jalonné le processus de revision de la concentration en sciences humaines, sur la «disparité des profils», on a peu parlé du contenu des cours et de la manière dont les disciplines concernées sont enseignées. On repère ici et là quelques témoignages tantôt positifs, tantôt négatifs, reflétant bien la diversité des opinions sur cette question et, sans doute, la qualité variable de la pédagogie. Un professeur d'histoire dira: «Sur vingt ans, les professeurs ont développé des processus... souvent, ce sont de bons profs -les étudiants disent que ce sont de bons profs, mais on ne sait pas trop pourquoi; si c'était colligé dans un plan de cours de façon très rigoureuse, on verrait par écrit cette efficacité-là.»[1] Par contre, un directeur de cégep fera le commentaire suivant:

> «J'ai souvent, pour ma part, parlé de l'impérialisme outrancier des universités qui avaient occupé, avec les prérequis, tout le champ de la

1. Extrait d'une entrevue réalisée auprès d'un professeur d'histoire.

> concentration Sciences, sans laisser aux collèges le loisir d'intégrer les exigences des universités aux sein de programmes de sciences de leur crû. Ma main gauche aurait dû alors tenir compte de ma main droite où logent les Sciences humaines: son contenu n'y a guère été teinté fortement par les universités, mais, justement, il faut bien convenir qu'il est de couleur plutôt neutre.»[1]

Chose certaine, l'enseignement des sciences humaines (comme celui de la philosophie) fut, davantage que celui des sciences, marqué par l'absence de tradition qui a caractérisé les débuts des cégeps.

> «Concrètement, ce qui s'est passé dans ces disciplines-là, [français, philosophie, histoire, sociologie...] à cause de la croissance extrêmement rapide des cégeps: les deux premières années, ces cours-là étaient assurés à 90%, pour prendre une proportion, par des professeurs des collèges classiques; mais le nombre d'étudiants ayant doublé très rapidement, ce sont de tout jeunes professeurs fraichement sortis de l'université qui sont arrivés, détenteurs d'une licence, d'une maîtrise et quelques-uns d'un doctorat. De tout jeunes professeurs qui se sont engagés dans les cégeps et qui ont enseigné ces disciplines-là. Ces jeunes hommes, ces jeunes femmes, étaient à peine plus vieux que leurs étudiants et, comme il est assez fatal dans l'enseignement quand on est jeune et qu'on n'est pas encadré par des plus vieux que soi, on est porté à répéter l'enseignement qu'on vient de recevoir. C'est une des causes qui explique l'éclatement de l'enseignement, notamment en philosophie et en français, et puis en sociologie aussi. Quand je dis éclatement, je dis qu'il n'y avait pas d'encadrement, pas de tradition. La lutte de pouvoir s'est développée aussi. Aujourd'hui, les enseignants commencent

---

1. Pierre LEDUC, directeur général du Cégep Maisonneuve, à la réunion des coordonnateurs provinciaux de disciplines le 26 septembre 1986, cité par René LAPIERRE dans un texte que ce dernier signe avec François CAUCKY, «Le département ou le programme? Entre les deux, mon coeur balance!», dans La pédagogie au collégial, 20 ans après. De l'adolescence à la maturité, AQPC/MESS, p. 100.

> à avoir de l'âge et de l'expérience, les départements où ils se trouvent, à développer des traditions. Ça remet un peu d'ordre dans l'enseignement.»[1]

Il faut voir que l'absence de tradition n'était pas considérée comme un problème par nombre de professeurs qui s'engageaient dans l'enseignement collégial. Alors que les sciences et les techniques avaient pour but principal de produire une main-d'oeuvre adaptée à la société, les sciences humaines se faisaient les témoins de l'éclatement culturel que connaissait l'Occident. En 1969, un jeune professeur de français du Cégep Maisonneuve confiait à une journaliste: «J'ai fait le vieux cours classique québécois qui est appelé à mourir. J'enseigne dans un CEGEP, donc je travaille à le tuer quotidiennement et c'est une très bonne chose. Il faut aujourd'hui faire de l'éducation de masse et c'est ici que cela se joue.»[2] Calquer ses cours sur ceux reçus à l'université pouvait tout aussi bien être le fait d'un manque d'expérience que de la conviction de dispenser un enseignement plus conforme à la modernité que celui qu'on avait soi-même reçu au collégial. Sans compter que plusieurs des matières de sciences humaines enseignées au collégial ne l'étaient pas dans l'ancien cours classique, ou, si elles l'étaient -par exemple, la philosophie- le contexte de la fin des années soixante exigeait qu'en soit renouvelé l'enseignement. Ce qui a pu donner lieu à des expériences pédagogiques originales, lesquelles remettaient parfois en question non seulement «la pédagogie traditionnelle», mais le savoir lui-même. En 1987, une étudiante des années soixante-dix dira:

> «Pendant les cours, c'était la négociation du plan de cours, du contenu; le "quelles sont vos

---

1. Jean-Paul DESBIENS, «De l'école des frères au cégep» (entrevue réalisée par Jean GOULD), Recherches sociographiques, XXVII, 3, 1986, p. 525.

2. Sylvain LELIEVRE, interviewé par Monique BERNARD dans Ceux de chez-nous. Auteurs-compositeurs, Montréal, Agence de presse artistique, 1969, p. 72.

> attentes?" venait nous recentrer sur notre nombril. L'auto-évaluation accentuait cette centration, voire cette fixation. Il était plus important de s'exprimer que de se préoccuper de la façon de le faire. Le catéchisme de mon enfance et son Dieu tout-puissant n'existent plus. C'était nous, les Dieux.
>
> «A ce chapitre, nous avons donc déduit que rigidité était synonyme de rigueur et de discipline, que le laxisme, perçu comme solution à la rigidité, balayait du même coup les éléments qui y étaient associés. Notre logique polarisée a opposé développement de soi et connaissance. Paradoxalement, cette époque "d'ego" était aussi marquée de préoccupations collectives, de responsabilités à l'égard du groupe, par exemple au niveau de l'environnement. C'était l'époque florissante des idéologies de gauche, l'élitisme et la bourgeoisie étaient dénoncés parce que ne servant pas les intérêts de la masse, du peuple, du prolétariat. C'était l'époque du déclin du mouvement hippie, nous nous aimons, aimons-nous. Manifestations collectives gigantesques, pour contrebalancer, peut-être, le poids de nos "ego". La génération yuppie, c'est nous, peut-être avons-nous tranché dans ce paradoxe en suivant le principe de l'exclusion.
>
> «Mis à part ce que j'ai pu acquérir et qui a contribué à faire de moi ce que je suis, l'exclusion ressort comme étant l'un des principaux éléments de la formation reçue, issue des grands changements de la période pré- et post-Parent.»[1]

Un tel témoignage, un peu à l'emporte-pièce, ne rend évidemment pas justice à nombre de pionniers de l'enseignement collégial. Il est toutefois révélateur du contexte culturel dans lequel ont évolué les cégeps à leurs débuts et qui, au fond, convenait bien aux sciences humaines: «la société les aimait [les sciences humaines] surtout parce qu'elle aimait son propre mouvement et que les sciences humaines cherchaient à le dire de façon cohérente (ins-

---

1. Sylvie ROCQUE, "Le cégep des années soixante-dix", dans La pédagogie au collégial..., op. cit., pp. 27-28.

pirées en cela par ceux qui le chantaient).»[1] Avec le temps, le contexte s'est transformé: on a assisté à une «disqualification des idéologies, fournisseuses de visions du monde» (Fernand DUMONT); la préparation académique de nombre d'étudiants qui arrivaient au collégial s'est avérée insuffisante pour qu'ils puissent entreprendre une démarche critique de façon un peu cohérente; la crise économique, et l'anxiété qu'elle a générée, a rendu la formation générale plus suspecte qu'autrefois... Sans compter que les idéologies pédagogiques de l'époque portaient en elles leurs lacunes et leurs contradictions: du moins, c'est peut-être ainsi qu'il faut comprendre les propos un peu étranges de Sylvie Roque, suggérant que l'ouverture sur soi et sur les autres menait «au principe de l'exclusion».

PREMIERES ORIENTATIONS

Le Rapport Cazeault

A l'automne 1982, Louise Cazeault, alors responsable de la revision de la concentration au Service des programme de la DGEC, présente une document de travail qui servira de base à l'élaboration d'un programme en sciences humaines.[2] Le document est conforme aux grandes orientations du Livre blanc de 1978 et s'inspire largement d'une série d'études préliminaires réalisées depuis.[3]

---

1. Gilles GAGNÉ, «L'enseignement des sciences humaines», dans Nadine PIROTTE (éd.), Penser l'éducation. Nouveaux dialogues avec André Laurendeau, Montréal, Boréal, 1989, p. 212.

2. Louise CAZEAULT, Projet d'orientation de la concentration en sciences humaines. (Analyse de la situation actuelle), DGEC, Service des programmes, octobre 1982.

3. Outre le «Rapport Huppé» (op. cit.): Odile BRUNET (sous la direction et avec la collaboration de Jacques OUELLET), Analyse comparative des programmes universitaires en sciences de l'homme. (Présentation des résultats), septembre 1981; Odile BRUNET, Revue de littérature: Réflexion sur le programme de sciences humaines à l'étranger, 1982; Aperçu des perspectives

A la recherche d'«un principe de synthèse [assurant] la cohérence dans le choix et l'organisation des connaissances proposées à l'élève en sciences humaines», Louise Cazeault écarte d'emblée «les fonctions de travail»: «D'abord, la situation même du programme au niveau collégial interdit que l'on y pense la formation à l'intérieur du "couloir" étroit de la spécialisation»; en outre, «si, tout en renonçant à l'examen strict des fonctions de travail, on cherche à enraciner la formation dans les attentes plus globales que la société manifeste à l'égard des spécialistes en sciences humaines, on constate que, tant à cause de l'état des sciences humaines qu'à cause des intérêts prédominants de la société technologique, ces attentes restent une donnée floue.» L'expérience de «l'encadrement scolaire de la formation» en sciences humaines telle que vécue dans les collèges depuis 1967 ne peut non plus «servir de base à l'élaboration d'un programme»: «...cette voie d'analyse a été tentée. Mais elle conduit beaucoup plus à étayer de faits et de preuves le constat d'éparpillement fait par le gouvernement qu'à mettre en lumière une structure et une organisation des études communes à l'ensemble du réseau.»[1]

Finalement, la «voie d'investigation» privilégiée est celle des «objectifs de formation propres au collégial»: elle «concerne la congruence entre une formation donnée et le projet éducatif du niveau d'enseignement où elle se situe.» Les deux principales «balises» retenues quant aux objectifs de l'ordre collégial sont d'une part, la formation fondamentale et, d'autre part, «la démocratisation de l'enseignement»: ce dernier objectif «entraîne dans son sillage la volonté d'une adaptation aux besoins de formation de

---

d'emploi pour les diplômés en sciences humaines des cégeps, octobre 1982; Yves DE CALLIERES, Etudes sur les sciences de l'homme, juin 1979; Dossier formation fondamentale, 1979 et 1980: ces documents proviennent tous du Service des programmes de la DGEC. Je ne les ai pas longuement consultés mais le texte de Louise Cazeault en tient compte largement.

1. Louise Cazeault fait référence au «Rapport Huppé».

l'élève et le choix d'un réseau unifié où la rationnalisation et l'uniformisation des structures d'enseignement garantisse à tous des chances égales d'accès à la formation.» Le choix de cette voie - dont la «recherche ne [pouvait] être livrée au hasard ou à l'inspiration du moment»- relève tout aussi bien d'une «démarche d'analyse [offrant], à l'avance, des garanties quant à la valeur des orientations qu'elle permettra d'atteindre», que de la nécessité d'établir un consensus:

> «Dans le cas des programmes de sciences humaines, cette référence au projet éducatif des CEGEP est particulièrement importante car elle apporte au débat la lumière d'un consensus qui, s'il n'est pas acquis sur les formulations, l'est à tout le moins sur les réalités que les mots recouvrent. Cet aspect n'est pas négligeable dans un secteur comme les sciences humaines où tout projet de formation implique directement le choix de valeurs sociales. ELLE PERMET AUSSI DE SE DONNER UNE METHODE COMMUNE LA OU LA DIVERSITE DES CONCEPTIONS ET DES PRATIQUES CARACTERISE AUTANT LE SAVOIR QUE LA FORMATION.»

S'il est relativement facile d'établir un consensus à propos des grandes finalités de l'enseignement collégial, il s'avère beaucoup plus compliqué de s'entendre sur les objectifs plus spécifiques d'une formation préuniversitaire en sciences humaines, d'autant plus que le développement de celles-ci est marqué davantage par la diversification des théories, des méthodes et des champs d'investigations que par la consolidation d'un noyau un peu dur de savoir: les sciences humaines constituent en fait «une réalité mouvante qui offre peu de prise en vue d'une synthèse respectant la richesse de ce champ du savoir et susceptible de fonder une approche commune de [leur] réalité et de leur avenir». Les problèmes d'ordre pédagogique reliés à cette «réalité» des sciences humaines sont plus complexes au niveau collégial, où la formation est en principe multidisciplinaire et d'une durée de deux ans, qu'au niveau universitaire, où il devient plus facile, sur une base disciplinaire et sur une durée de formation plus longue, d'établir une cohérence.

Etant donné que «le champ des sciences humaines présente peu de connaissances et d'habiletés spécifiques communes à l'ensemble des disciplines concernées» et compte tenu de la «diversité qui [les] caractérise et l'absence effective d'une synthèse qui déborde les cadres de l'essai, il apparaît impossible d'identifier un corpus de connaissances (concepts, lois, théories) incontestablement reçues et indépendantes d'un choix de valeurs.» La «voie de solution» proposée «face à cette situation» sera de «penser la formation [en sciences humaines] en termes [je souligne] d'habiletés.» Ces habilités, «générales certes», «sont au nombre de trois»:

> «La capacité de se situer face à des situations complexes où se combinent des connaissances théoriques et des interventions pratiques, des valeurs et des choix individuels ou collectifs, des conditions concrètes d'action.
>
> «La capacité de s'enrichir de connaissances issues de disciplines multiples et la capacité de partager ses connaissances, ses points de vue et ses méthodes au sein d'un travail d'équipe.
>
> «La capacité de pratiquer des démarches méthodologiques diverses et d'effectuer une réflexion critique à l'égard de ces méthodes et des connaissances qui en sont issues.»

Les objectifs de formation, définis en termes d'habiletés, président à l'élaboration du contenu qui, «indispensable ici comme dans toute formation, devient le véhicule de ces acquisitions plus formelles»; par ailleurs, «ce rôle [donné au contenu] offre un critère permettant de discriminer, parmi tous les contenus possibles, ceux qui sont le plus adaptés à la formation.»

La difficulté d'établir un consensus sur la base de contenus de formation ne tenait pas seulement à des facteurs d'ordre épistémologique. Les sciences humaines au collégial regroupent, sur la base d'une culture dispersée, un ensemble de «corporations» (les

coordinations provinciales) qui défendent leurs acquis. Le danger que présente une approche de la formation préuniversitaire en sciences humaines axée sur le contenu n'est pas tant, malgré ce qu'en disait Louise Cazeault, «d'induire, chez l'élève, une vision factice» de ce champ ou «d'appauvrir» celui-ci (qui, sans doute, aurait tout à gagner s'il pouvait, à ce niveau, être articulé autour de grands axes définis en termes de disciplines, méthodes, théories ou contenus jugés plus «fondamentaux» que d'autres); le danger est plutôt, compte tenu des contraintes systémiques existantes, de voir s'éterniser et se perdre dans la confusion toute discussion commandant au départ d'établir, dans le stock de savoirs, une telle discrimination.

La «voie de solution» envisagée (faire reposer la cohérence de la formation sur les habiletés mentionnées) apparaissait déjà contestable en ce qui concerne l'«image» du programme en sciences humaines, en raison du fait qu'on lui assignait des objectifs qui pouvaient tout aussi bien être ceux des cours communs de philosophie ou de plusieurs cours choisis en complémentaire: cela confirmait que les étudiants engagés dans cette voie se spécialisaient en «formation générale», à défaut de spécialiser dans quelque chose. Par ailleurs, ce type de «spécialisation» pouvait bien correspondre aux besoins d'un grand nombre d'étudiants, dont la faiblesse, tant sur le plan des acquis intellectuels que sur celui de la motivation, était maintenant reconnue:

> «Malgré les efforts faits pour rendre la formation accessible dans tous les programmes, et par conséquent, pour dispenser la formation sans créer de ghettos à l'intention des plus démunis ou à l'intention de ceux qui ont connu des difficultés d'apprentissage et ont manqué le départ dans la course à la concurence, il y a fort à parier que le programme de sciences humaines au collégial restera encore longtemps un programme à "vocation généraliste" accueillant une large population étudiante. C'est là tout à la fois un défi, et une contrainte qui se manifeste dans l'hétérogénéité des effectifs scolaires, dans

> la diversité de leurs motivations et de leurs habiletés.»

Il s'agissait en fait de «revaloriser la formation en sciences humaines sans céder à la tentation d'imposer des mesures de sélection qui rendent le programme inaccessible». Cette volonté de démocratisation devait se traduire par celle d'offrir une formation de qualité «adaptée aux besoins» des étudiants, besoins qu'on définissait partiellement en termes de «carences». Encore fallait-il pallier les carences de la formation elle-même, définies cette fois en termes de dispersion: ceci commandait l'adhésion des intervenants concernées à un «projet collectif».

Le Rapport «Dumont»

On a confié la responsabilité de tracer plus spécifiquement les grandes lignes de ce projet collectif à un groupe de travail ad hoc composé de «personnalités du milieu collégial et universitaire»; le document déposé en 1983 sera surnommé le Rapport «Dumont».[1]

> «Le mandat général du groupe consistait à préciser les orientations, les objectifs et l'organisation générale de la concentration en sciences humaines au collégial; il s'agissait également de préciser l'orientation de chacun des huit cours obligatoires de cette concentration et, éventuellement, de formuler des suggestions concernant les quatre cours à option.»

Sur ce dernier point, le Groupe prenait la peine d'avertir le lecteur que...

> «[la] réflexion était fixée, dès l'abord, par la décision annoncée dans le Livre blanc de définir huit cours obligatoires et relativement identiques pour tout le réseau, décision qui ne

---

1. Orientations de la concentration en sciences humaines au niveau collégial, op. cit.

laissait guère de place à la diversité des formules locales que plusieurs souhaitaient conserver.»

Après rappel des principaux constats concernant la situation de la concentration en sciences humaines («absence de programme» et «disparité des contenus»)[1] et de «la mission propre du niveau collégial» (la formation fondamentale), le Groupe présente «une liste d'objectifs qui délimitent, à notre avis, l'aire spécifique de la formation fondamentale en sciences humaines.»

1.- «La formation intellectuelle»: cet objectif rejoint les objectifs généraux du collège («entre autres le développement de la capacité de s'exprimer, d'analyser, de faire une synthèse et une évaluation») et s'applique ainsi aux sciences humaines «mais avec la spécificité et les moyens propres de celles-ci.»

2- «L'ouverture à diverses dimensions de la culture»: «c'est la mission des sciences humaines [...] d'apprendre à "lire" les phénomènes de la culture contemporaine, avec son arrière-plan historique, pour permettre à l'individu de se situer et de s'orienter parmi les courants qui sollicitent son attention et son adhésion.»

3- «L'initiation aux méthodes des sciences humaines»: utilisation des «outils» et des «démarches de bases du travail intellectuel»; et à un «deuxième niveau», initiation aux «démarches spécifiques» des sciences humaines.

4- «Le développement de la responsabilité personnelle»: «Mieux comprendre les faits humains, individuels ou sociaux, c'est aussi appréhender leurs effets de conditionnement, tout comme les possibilités qu'ils offrent de conduire à une plus grande

---

1. Ces constats sont cités plus haut (à la fin de la section «Nouvelle étape»).

autonomie personnelle. L'étudiant inscrit en sciences humaines apprendra donc à se situer par rapport à ces faits et à voir de quelle manière il pourrait être associé à leur développement et à leur orientation.»

Pour «donner suite concrètement» à ces objectifs, le Groupe remet en question l'approche disciplinaire, du moins telle qu'elle a été appliquée depuis la création des cégeps: bien que celle-ci «offre plusieurs avantages» tant sur le plan pédagogique («contenus bien délimités», «démarches cohérentes») qu'insitutionnel (en «[n'obligeant pas] les enseignants à modifier en profondeur leurs cours et leurs outils d'enseignement»), ses «inconvénients» sont toutefois «sérieux»:

> «[...] il faut se rappeler en effet que la situation présente -où les cours sont définis par les disciplines- est celle qui a donné lieu à une spécialisation hâtive dans les disciplines, qui a conduit au cloisonnement de celles-ci, et à une formation où l'élève est placé non pas en face de problèmes à résoudre mais devant des démarches particulières qui se présentent comme justifiées en soi. En outre, du seul point de vue pratique on voit mal comment choisir, parmi les douze disciplines des sciences humaines, celles qui devraient, seules, figurer dans les huit cours obligatoires de la concentration.»

Le Groupe de travail propose donc d'orienter la concentration selon une approche par thèmes mettant «l'accent sur des enjeux ou des problèmes à résoudre, lesquels constituent la raison d'être des disciplines, qui ont été créées justement comme moyens pour répondre à certaines questions». Selon le projet, la formation préuniversitaire en sciences humaines devait comprendre, parmi les huit cours de concentration obligatoires, six cours axés sur des thèmes généraux «traités en suivant la démarche rigoureuse de telle ou telle discipline.» Pour chacun des six cours thématiques proposés, le Groupe suggérait un certain nombre de disciplines sous l'angle desquelles le thème pouvait être abordé; selon les ressources locales,

le cours serait pris en charge par un enseignant appartenant à l'une ou l'autre de ces disciplines. Les thèmes proposés étaient: 1- «La personne et ses rapports avec son milieu» (anthropologie, philosophie, psychologie); 2- «La culture: ses composantes et son évolution» (anthropologie, histoire, philosophie, psychologie, sociologie); 3- «Pouvoirs et organisations sociales» (économique, psychologie, sciences politiques, sociologie); 4- «Le Québec dans un monde interdépendant» (économique, géographie, histoire, sciences politiques); 5- «Les enjeux contemporains: genèse et dimensions» (économique, géographie, histoire, sciences politiques); 6- «Milieux et territoires» (anthropologie, géographie).

En plus de ces six cours thématiques, le Groupe de travail proposait deux autres cours obligatoires: un «cours-laboratoire», offert à la deuxième session, et dont l'objectif principal était de «perfectionner les méthodes de travail et les habiletés requises pour les études en sciences humaines»; et un «cours-projet de fin d'études», offert en quatrième session et destiné à «fournir à l'étudiant l'occasion de vivre une démarche intellectuelle complète, du choix du sujet à la présentation finale des résultats, en passant par la formulation d'hypothèses, la recherche bibliographique, la construction d'un plan, l'analyse et la synthèse des données...».

Quant aux quatre cours dont le contenu était laissé à la discrétion des établissements, le Groupe de travail suggérait que ceux-ci soient consacrés, dépendamment du choix des administrations locales ou des besoins plus spécifiques des étudiants: soit à l'acquisition de préalables universitaires; soit à la formation disciplinaire (particulièrement «dans les disciplines auxquelles aucun thème n'a été affecté, à savoir: administration, civilisations anciennes et sciences de la religion»); soit à l'étude de thèmes supplémentaires.

Finalement, concernant la place des mathématiques, «le Groupe de travail [était] d'avis qu'aucun cours dans cette matière ne de-

vait être exigé à l'intérieur des huit cours obligatoires de la concentration»; les cours de mathématiques -souvent demandés par les universités comme préalables- devaient plutôt «être choisi[s] parmi les cours à option ou complémentaires de l'étudiant». «La décision d'inscrire un [cours de mathématiques] parmi les cours obligatoires signifierait, à toutes fins pratiques, que la concentration en sciences humaines serait fermée à l'avenir à un certain nombre d'étudiants qui s'y inscrivent actuellement.»

Les membres du Groupe de travail n'étaient pas sans prévoir les réticences que susciterait le projet, particulièrement celles concernant l'approche par thèmes:

> «Une inquiétude s'est manifestée à plusieurs reprises quant à l'aptitude des cours thématiques à préparer les étudiants aux études universitaires [...] il y a, dans l'approche par thèmes, un danger de "secondariser" le collégial, voire de lancer les sciences humaines dans une pédagogie touche-à-tout, dont on aura vite fait de les blâmer ensuite, et dont justement la rigueur croissante de chaque discipline tendait à les éloigner.»

A ces commentaires, le Groupe répondait en disant que «les thèmes ne seront pas traités n'importe comment, mais par le biais du point de vue et de la méthodologie spécifiques d'une discipline particulière»; que «le contenu détaillé de chaque cours sera défini et structuré, à sa manière propre, par chacune des disciplines appelées à enseigner ce cours»; que «le cours-laboratoire et le cours-projet de fin d'études mettent l'accent sur les outils utilisés en sciences humaines et, de ce fait, renforcent la spécificité de la démarche, en même temps qu'ils assurent une préparation directe à l'université.» Faisant référence à des considérations plus générales, le Groupe mentionnait qu'«il est faux de prétendre que les programmes universitaires sont tous axés sur des disciplines considérées en elles-mêmes» et citait le cas des programmes d'écologie, d'urbanisme, d'environnement, etc. et ajoutait que «ce dont les

universités se plaignent justement, en sciences humaines, c'est d'une part de la trop grande spécialisation de nombreux cours au collégial et, d'autre part, de l'ignorance inacceptable, chez les étudiants, de données culturelles élémentaires, ce que les six cours thématiques viennent pallier.»

En fait, l'approche proposée par le Groupe de travail et qui a été surnommée «approche thématique pluridisciplinaire» ou «multidisciplinaire»[1] était résolument disciplinaire sur le plan scientifique et pédagogique: elle voulait surtout favoriser le recentrement de chacune des disciplines concernées sur de grands axes thématiques -des «problèmes à résoudre», des «enjeux»- plutôt que sur les sous-cultures particulières qu'elles représentent. D'ailleurs, le fait que chacun des thèmes était confié à un nombre limité de disciplines (deux au minimum, cinq au maximum) et qu'en pratique, l'enseignement était assumé par l'une ou l'autre des disciplines concernées, indique bien que l'approche proposée voulait tout aussi bien éviter «la dispersion entre toutes les disciplines» que le «monopole par une discipline». Par ailleurs, même si, au départ, le Groupe mentionnait qu'il «[voyait] mal comment choisir, parmi les douze disciplines des sciences humaines, celles qui devraient, seules, figurer dans les huit cours obligatoires de la concentration», trois d'entre elles ont été écartées des six cours thématiques tels que succintement élaborés dans le projet. Techniquement, un choix judicieux à l'intérieur du stock de cours alors disponibles dans les Cahiers de l'enseignement collégial, et une

---

1. A tort, d'ailleurs: le texte parle toujours d'«approche par thèmes»; quant on fait référence au concept de multidisciplinarité, c'est pour dire qu'«il n'est [...] pas question de faire dispenser l'enseignement sur une base multidisciplinaire, ce qui aurait pour effet, probablement, de détruire la cohérence que l'on souhaite retrouver dans l'enseignement de chaque thème.» Tout au plus, souligne-t-on que «l'appoche par thèmes», entre autres avantages, «facilite l'échange interdisciplinaire aussi bien chez l'élève que chez l'enseignant», cet échange -comme on vient de le mentionner- ne concernant pas la prestation des cours mais l'élaboration de leurs contenus.

revision de leur contenu en fonction des objectifs définis dans le projet, aurait pu être envisagé pour mettre celui-ci en pratique.

Les réactions

«Aussi longtemps qu'il s'agit d'objectifs et de processus, on peut toujours s'entendre, écrira Jean-Paul Desbiens en 1988, surtout si on prend le soin de fixer le point de fuite à l'infini. Mais quand il s'agira de réduire l'inventaire du stock de cours et de programmes, on peut s'attendre à des résistance tenaces.»[1] Les membres du «réseau» ont très mal accueilli les propositions du Groupe de travail.

> «C'est le tollé. Les professeurs de cégep n'ont pas été consultés[2] et sont farouchement contre l'approche thématique. Ils craignent que celle-ci n'aboutisse qu'à un éparpillement encore plus grand des savoirs, "comme en philosophie". Les disciplines assurent, disent-ils, au moins un cadre précis, une approche précise. Rappelons ici un des résultats de l'enquête du Conseil des collèges: de tous les facteurs, celui qui rend davantage le professeur de cégep "heureux", c'est son "attachement à la matière", et ce, bien avant le "contact avec les jeunes", ou "l'attachement à la profession". Toucher à la discipline, c'est trancher dans le vif: une telle réception oblige la DGEC à retirer son projet.»[3]

Attachement à la matière ou corporatisme? Qui n'est pas directement concerné par la question est facilement porté à opter pour la seconde hypothèse... D'autant plus qu'il ne manque vraisem-

---

1. «La formation fondamentale au collégial», La Presse, 20 avril 1988.

2. Le Rapport du Groupe de travail indique pourtant qu'il y a eu consultation.

3. Louise CORRIVEAU, «Tension et tendances dans les cégeps d'aujourd'hui», Recherches sociographiques, XXVII, 3, 1986, p. 406.

blablement pas d'exemples pour l'étayer: «Quand [...] il s'est agi de se mettre à table et de produire des projets de programmes de Sciences humaines,[1] cela ressemblait trop souvent à un exercice où chacune des disciplines cherchait, au mieux, à dresser un état de ses profits et pertes.» Pierre Leduc ajoute:

> «Un autre souvenir éloquent me revient. Combien de disciplines dites "de service" dans les programmes du professionnel ne se sont "allumées" sur le sens de leur présence au sein de ces programmes que le jour où les coordinations des "techniques" parfois mécontentes et frustrées de leur longue attente de quelqu'un qui les écoutât, parfois cédant, elles aussi, à des tentations de s'enrichir rapidement, ont décidé de récupérer les terrains jusque là occupés par ces cours "de service". Il y a eu là, vous le savez, des "guerres de six jours" mémorables.»[2]

Lors d'une assemblée générale de l'ACSALF (Association canadienne des sociologues et anthropologues de langue française) tenue à Trois-Rivières en mai 1983, soit quelques semaines avant que soit déposé le projet du Groupe de travail, une enseignante de cégep demandait qu'on inscrive au varia un point concernant le nouveau programme en sciences humaines qui, selon elle, avait entre autres effets d'éliminer l'enseignement de la sociologie au cégep. C'était à l'époque où planait encore la possibilité qu'on ajoute un cours d'histoire et d'économique à la liste des cours communs obligatoires -réduisant ainsi la part des cours complémentaires dans la structure des programmes- ce qui ajoutait à la frustration des professeurs provenant des autres disciplines des sciences humaines. On a alors

---

1. Il est ici vraisemblablement question de l'étape qui a suivi le rejet du projet dont on vient de parler. On le verra tout de suite, la revision du programme a finalement été confiée aux coordinations provinciales des disciplines de sciences humaines.

2. Pierre Leduc, directeur général du cégep Maisonneuve, s'adressant aux coordonnateurs provinciaux le 26 septembre 1986, cité par René Lapierre. (René LAPIERRE et Pierre CAUCHY, op. cit., p. 100.)

décidé de former, au sein de l'ACSALF, un comité dont la fonction sera de prendre position quant au sort réservé à la sociologie au sein d'un nouveau programme en sciences humaines. C'est de là qu'origine le Regroupement québécois des sciences sociales (RQSS); celui-ci organisera un colloque portant sur «Les sciences humaines et la formation post-secondaire au Québec: les acteurs, les enjeux, l'avenir» (octobre 1988).[1]

Il faut dire que le projet de revision proposé par le Groupe de travail fut déposé peu après les fameux décrets qui avaient substantiellement modifié la tâche des professeurs; on ne peut reprocher à ceux-ci d'avoir vu, derrière le louable objectif pédagogique selon lequel il fallait «éviter la dispersion», un moyen subtil de légitimer encore une fois des «rationalisations budgétaires».

Il ne faut toutefois pas croire, comme le laissent supposer les informations précédentes, que les critiques ne sont venues que des professeurs: l'Association des collèges du Québec a également rejeté le projet. Selon Jean-Marie Germain, secrétaire général de l'ACQ, «Les divers points soulevés [quant aux avantages et aux inconvénients relatifs aux deux approches: "disciplinaire" et "par thèmes"] ne nous semblent ni aussi tranchants ni aussi concluants qu'on veut bien le laisser entendre. Les inconvénients attribués à l'approche disciplinaire peuvent aussi se trouver dans l'approche thématique. Inversement, les avantages de l'approche thématique peuvent se rencontrer également dans l'approche disciplinaire.» Là encore, le projet a peut-être été mal compris... Faisant référence à un calcul effectué par l'un de ses membres, monsieur Germain signalait que l'approche thématique supposait 2 400 combinaisons possibles -ce qui ne rendait compte ni de l'esprit, ni de la lettre du

---

1. Le RQSS rassemble, outre l'ACSALF, l'Association des démographes du Québec, l'Institut d'histoire de l'Amérique française, la Société canadienne de sciences économiques et la Société québécoise de science politique.

projet, axé plutôt sur le recentrement.[1] En outre, il soulignait que «Ce n'est pas la nouvelle structuration des programmes qui va créer le désir ou l'habitude d'échanges inter-disciplinaires. Là où n'existe pas, chez les personnes concernées, la volonté d'échanger, le nouveau mode d'organisation des programmes n'améliorera pas la situation»: l'«échange» dont il semble question ici est plutôt de type interpersonnel et concerne des collègues de département, alors que dans le projet, la notion d'échange semblait beaucoup plus large et concernait surtout l'élaboration des contenus par des comités pédagogiques.

Même si c'est là-dessus qu'on a le plus insisté, le rejet du projet, tant chez les professeurs qu'à l'ACQ,[2] ne tient pas à ses caractères «thématique» et «interdisciplinaire» tels qu'ils furent -d'ailleurs faussement- interprétés par les personnes ou les groupes mentionnés. En fait, le projet d'orientation soumis en 1983 supposait un bouleversement de la concentration quant à l'affectation des ressources professorales, ce qui dérangeait non seulement les professeurs eux-mêmes, mais les directions de collèges. Les réticences de l'ACQ sur cette question l'indiquent bien:

> «L'orientation proposée de la concentration en sciences humaines vise particulièrement trois objectifs: éviter la dispersion; éviter la trop grande spécialisation; assurer la cohérence. Nous notons cependant qu'il s'agit là d'un idéal qui restera toujours difficile à atteindre.

---

1. Laval Bolduc, Directeur des services pédagogiques du Séminaire de Saint-Georges signalait: «Avec cette proposition de thèmes, on ne voit pas d'amélioration notable sur ce qui se fait déjà actuellement. La formation en Sciences humaines va être aussi disparate avec le nouveau projet que celle qu'on donne actuellement. En effet, si on regarde le nombre de combinaisons possibles: thème, discipline, collège, on arrive à au-delà de 2 400 possibilités de cours différents.» Il ajoutait plus loin: «Les thèmes tels que proposés [...] ça va amener au niveau des cours du placotage et du déjà vu».

2. Je n'ai pas vu de document indiquant la position d'autres groupes concernés, par exemple La fédération des cégeps ou les Directeurs des services pédagogiques.

> Quels que soient les modèles proposés, on retrouvera un certaine dispersion, un certain accent de spécialisation et une certaine incohérence, dûs à la nature même de la concentration et à divers facteurs dont celui tout particulièrement des ressources humaines en place.
>
> «Des contraintes administratives existent et continueront d'exister: contraintes syndicales découlant des conventions collectives; contraintes provenant des ressources humaines disponibles; contraintes provenant des étudiants eux-mêmes dont le nombre varie d'un collège à l'autre et qui ont des intérêts variés qu'on se doit de satisfaire; contraintes obligatoires provenant de l'adoption du nouveau Règlement sur le régime pédagogique du collégial et tout particulièrement de l'article 14.»

En résume: les orientations proposées par le Groupe de travail ne règlaient pas les problèmes identifiés quant à la concentration en sciences humaines (dispersion et spécialisation) et l'approche par thèmes ne valait pas qu'on se donne la peine de changer profondément les structures du système.

LE PROJET DU RESEAU

Un programme-cadre

Le «grand mérite» du document déposé en juin 1983 aura été du moins de «faire bouger le réseau». Il semble en effet que depuis 1978, les coordinations provinciales n'avaient pas vraiment voulu collaborer à l'élaboration d'un programme provincial en sciences humaines. Devant la possibilité que soient adoptées les propositions déposées en 1983, les représentants des coordinations provinciales de sciences humaines se sont mis à la tâche.

> «Historiquement, il nous a fallu vaincre la volonté de la DGEC d'implanter des orientations

> de programme dont nous ne voulions pas. Nous y sommes arrivés. La balle était alors lancée dans notre camp. "Faites-le vous-même le programme" nous a-t-on dit. Certains riaient déjà sous cape, sûrs qu'ils étaient de l'échec prochain de cette tentative. Comment, en effet, pouvait-on croire que dix coordonnateurs bien ancrés dans leur tradition de disciplinarité, défendant leur fief sans vergogne et, qui plus est, issus des échevelées sciences humaines, arriveraient à parler d'une seule voix sans que ce soit pour décrier le méchant ministère ou réclamer le statu quo?»[1]

C'est René Lapierre qui s'est vu confier, en remplacement de Louise Cazeault, la responsabilité du dossier des sciences humaines à la DGEC. Philosophe de formation (comme cette dernière, d'ailleurs), ex-professeur et administrateur de collège, Lapierre avait d'abord fait ses classes au Conseil des collèges où il a, entre autres, travaillé sur la «relation cégep-milieu». Il sera soucieux de faire avancer les choses en respectant les mécanismes de consultation et de participation propres au réseau collégial et, finalement, à toute technocratie. En fait, Lapierre a compris qu'il ne servait à rien d'essayer de combattre le système mais qu'il fallait plutôt suivre les règles du jeu. Les propos d'un membre du réseau (le même qui vient d'être cité) -étonnament sévère à l'endroit de ses collègues- indiquent bien qu'il n'avait pas le choix:

> «J'étais enthousiasmé à l'idée de participer à un processus qui doterait les sciences humaines d'une structure et d'un contenu provinciaux, ce qui donnerait enfin un sens et une valeur précise au DEC général. Ma première déception fut quand je compris que la première préoccupation tacite de plusieurs intervenants était de maintenir le personnel en place. C'est ce que l'on nommait pudiquement le "vécu des collèges". J'avais alors l'impression que nous accoucherions d'une souris malingre puisque la meilleure façon de maintenir le personnel en place était de ne rien changer...

---

1. Pierre CAUCHY, extrait de CAUCHY et LAPIERRE, «Le département ou le programme...», op. cit., p. 104.

> «Cette première désillusion passée, je me suis rendu compte (lentement, je dois l'avouer) que tout changement ne pouvait s'effectuer efficacement qu'en cheminant pas à pas avec les professeurs du réseau vers un consensus qui, bien que son contenu fut en-deça de ce que j'aurais souhaité, nous menait vers le programme. Le fait de cheminer avec les principaux intervenants implique que les préoccupations de ceux-ci (quant à la sécurité d'emploi, par exemple) influencent le dossier pendant son élaboration et non après. Les idéalistes, dont j'étais à l'époque, vous diront que les préoccupations bassement matérielles comme les "jobs" ne peuvent que polluer la réflexion sur le programme idéal. Je crois plutôt que la sécurité d'emploi, la liberté pédagogique et l'individualisme des professeurs sont des données qui font partie intégrante du dossier programme. Leur négociation en cours de processus ne peut mener qu'à la conception du programme parfait... sur papier...»[1]

Sur l'autre aspect des règles du jeu, soit les objectifs ministériels annoncés dans le Livre blanc et codifiés dans le Règlement sur le régime pédagogique -la formation fondamentale et l'approche-programme- René Lapierre avouait, lors du colloque de l'AQPC qui s'est tenu au Collège de Sainte-Foy en juin 1988, que si la notion de formation fondamentale le rendait, au départ, fort perplexe, il avait toutefois trouvé dans les travaux menés au CADRE[2] et dans le Cadre de référence pour l'élaboration, la révision et l'évaluation des programmes au collégial, «les moyens concrets d'opérationnaliser celle-ci dans un programme de formation aussi

---

1. Idem.

2. Notamment, ceux de Jacques LALIBERTE.

complexe [que celui en sciences humaines].»[1] Quant à sa vision de l'«approche-programme», il la traduit ainsi:

> «Les programmes actuels sont souvent marqués par des recoupements, des répétitions, des contradictions, des juxtapositions, des fragmentations, des compartimentations, des cloisonnements et autres synonymes, tout cela parce que chacune des disciplines concernées ne sait pas ce qui est enseigné dans les autres, parce que les différents cours d'une même discipline ne sont pas reliés fonctionnellement entre eux, parce que les objectifs du programme ne déterminent pas les objectifs des cours, parce que les objectifs des cours ne déterminent pas les contenus des cours; et tout cela est facilité par des structures centrées sur l'appartenance disciplinaire et départementale.
>
> «Mais le problème n'est pas que dans cette incohérence systémique; le problème, c'est surtout que les élèves qui subissent des enseignements contradictoires et qui sont l'objet de cette concurrence disciplinaire ne réussissent pas à intégrer leurs apprentissages de façon à satisfaire réellement aux objectifs explicites et surtout implicites du programme.»[2]

Voyons maintenant en quoi a consisté ce «long processus de réflexion et de consultation» basé sur les principes de l'approche-programme et de la formation fondamentale, et où, comme il est noté dans plusieurs documents concernant la revision, «les mécanismes de participation ont pleinement joué».

---

1. «Une meilleur formation fondamentale à travers le nouveau programme en sciences humaines?», dans Les actes du colloque: «Le cégep et vous: partenaires pour l'avenir», La formation fondamentale, Association québécoise de pédagogie collégiale/ Fédération des cégeps, 1989, p. 109.

2. Extrait de CAUCHY et LAPIERRE, op. cit., p. 103.

A l'automne 1984,[1] les coordonnateurs provinciaux de sciences humaines soumettaient à la consultation des collèges trois hypothèses de travail quant aux orientations de la concentration: l'approche tridimensionnelle, l'approche par profils et l'approche introductive. Bien que chacune semble avoir été élaborée par des groupes de travail différents, ces trois approches poursuivaient des objectifs communs sur le plan organisationnel. Certaines phrases étaient d'ailleurs reprises textuellement d'un document à l'autre:

> «L'université doit continuer de représenter la principale voie de sortie des diplômés de sciences humaines. Le fait que nombre de ceux-ci n'y accèdent pas ou modifient leur plan de carrière, ne crée pas pour autant un marché du travail permanent ou homogène auquel on pourrait se référer.
>
> «L'approche disciplinaire doit demeurer un des fondements des sciences humaines. Mais on doit éviter la spécialisation précoce.
>
> «L'enseignement multidisciplinaire peut être un idéal, mais, dans la pratique, trop d'expériences ont échoué pour que l'on fasse de cet idéal un principe organisateur déterminant.»

Bien qu'ils ne figurent textuellement que dans la partie du dossier consacrée à l'approche tridimensionnelle, les objectifs suivant concernaient chacune des trois approches: 1. une revalorisation des sciences humaines au collégial; 2. la prise en considération du vécu pédagogique; 3. le rejet d'une trop grande spécialisation; 4. une meilleure cohérence dans la formation; 5. le maintien de l'approche disciplinaire; 6. une grande souplesse dans la mise en oeuvre de la réforme; 7. le maintien du personnel en place. Le dossier comprenaient quelques extraits du Rapport de Harvard où il est entre autres mentionné que si le «programme» représente un aspect important de la formation générale (ungraduate education),

---

1. Certains documents indiquent que la consultation a commencé au printemps 1984.

il n'en n'est pas un aspect primordial: «The most important is the quality of de faculty»; qu'il est impossible de prouver un jugement selon lequel un programme est meilleur qu'un autre; que l'image de marque de l'enseignement supérieur américain est dû non pas à son programme, mais à la diversité des formations; et -je traduis au sens large du terme- que les programmes devaient idéalement mûrir petit à petit et en fonction des ressources locales.[1]

Chacune des approches soumises à la consultation proposait, outre un certain nombre de cours de concentration communs -nombre inférieur, évidemment, à celui du projet de 1983- des règles d'agencement de cours à l'intérieur d'un bassin toutefois beaucoup moins large que celui existant depuis 1967. L'approche tridimensionnelle et l'approche par profils conservaient, comme cours communs de concentration, le cours-laboratoire et le cours-projet de deux crédits chacun proposés par le Groupe de travail en 1983; l'approche introductive retenait également deux cours communs de concentration, mais de quatre crédits chacun, l'un destiné à initier les étudiants aux sciences humaines, principalement celles qui n'étaient pas enseignées au secondaire, et l'autre, aux méthodes. Le cours d'Introduction aux sciences humaines avait réellement un caractère «multidisciplinaire» (c'est-à-dire éclectique) et spécialisé («enseigner la discipline pour la discipline»): «Comment aider l'étudiant[...] dans son orientation future s'il[...] n'a pu qu'effleurer certaines disciplines universitaires?» On prévoyait qu'à tour de rôle des professeurs viendraient présenter leur discipline aux étudiants de façon à ce que ceux-ci connaissent mieux les différents domaines d'études universitaires qui leur étaient ouverts -il s'agissait donc, à première vue, d'une sorte de cours d'orientation professionnelle en sciences humaines.

---

1. «... curricula are like huge beanbags that keep on being added to, bean by bean, as each new faculty member brings new courses with him or her, and these beanbags keep reflecting, as they grow, the many impacts that corne their way.»

Les règles d'agencement proposées pour les cours non communs du bloc ministériel et les cours du bloc au choix des établissements variaient d'un projet à l'autre. Il s'agissait, dans les trois cas, de proposer un principe de cohérence de la formation en sciences humaines autre que celui devant mener à la construction d'un programme uniforme pour l'ensemble du réseau. Ce principe fondamental, auxquel adhèrent les trois approches -mais tout particulièrement les deux premières- est défini dans l'approche tridimensionnelle:

> «Tout part d'une définition des sciences humaines: ce sont les disciplines qui étudient, de façon scientifique, à travers le temps et l'espace, les humains dans leur environnement.
>
> «Les objectifs de formation doivent tenir compte de l'objet et des méthodes des sciences humaines. A l'examen, cet objet couvre les trois DIMENSIONS des sciences humaines: l'individu, sa société, le monde.»

On a effectué provisoirement un regroupement non exclusif des disciplines selon une catégorisation basée sur les trois dimensions identifiées: la dimension Individu regroupait les «sciences du comportement» (psychologie et sciences de la religion); la dimension Société, les «sciences sociales» (anthropologie, civilisations anciennes, géographie, histoire, science économique, science politique, sociologie); et la dimension Monde, les «sciences de l'environnement» (exactement les mêmes disciplines que celles identifiées dans la dimension précédente). L'administration[1] et la philosophie

---

1. On mentionnait que «...l'Administration est une spécialisation professionnelle pluridisciplinaire et une discipline très vaste qui a peu d'affinités avec la formation générale des 17-20 ans; à l'heure actuelle, certains collèges l'ont intégrée aux sciences humaines, d'autres l'offrent comme telle, ce qui constitue une injustice flagrante pour les diplômés[...] des différents collèges qui arrivent à l'Université. C'est un problème qu'il faudra résoudre tôt ou tard.» (Injustice à l'égard de qui? Des étudiants prématurément spécialisés qui n'ont pu bénéficier de cours d'histoire ou de psychologie? Ou des étudiants qui n'ont pas suivi de cours d'administration, se trouvant ainsi en situation de concurrence déloyale?)

ne faisaient donc pas partie des sciences humaines et, dans chacun des projets, on considérait que les préalables universitaires, quand il ne s'agissait pas de cours de sciences humaines (les maths, la biologie), devaient être suivis dans le bloc de cours au choix des établissements ou en complémentaires.

L'organisation de la concentration était, dans les hypothèses «tridimensionnelle» et «profils», basé sur les trois dimensions. Chacune des disciplines devait proposer un certain nombre de cours identifiés à l'une des dimensions. Selon l'approche tridimensionnelle, l'étudiant devait suivre des cours dans chacune des dimensions et dans un nombre minimum de disciplines, tout en se limitant à un nombre maximum de cours dans une discipline. Selon l'approche par profils, après une première session pendant laquelle l'étudiant aurait suivi un cours dans chacune des dimensions, il choisirait un profil selon l'une ou l'autre de celles-ci. En fait, les deux approches étaient fondamentalement semblables, la seconde apparaissant plus exigeante sur le plan de la cohérence; on prévoyait toutefois des «passerelles» pour l'étudiant qui, après sa deuxième session, voulait changer de profil. Dans l'approche tridimensionnelle, on spécifiait que «sur le plan pédagogique, une séquence de cours peut se justifier», mais que «sur le plan administratif, une séquence complique beaucoup l'attribution des cours. On peut souhaiter que, localement, des séquences puissent s'établir»; dans l'approche par profils, on spécifiait que «le concept de séquence de cours est indispensable dans la mesure où il ne s'assimile pas à celui de prérequis obligatoire» -en pratique, ça revenait au même.

Selon le rapport-synthèse de la consultation des collèges, sur les 71 mémoires considérés,[1] 30 (42.2%) étaient favorables à l'approche tridimensionnelle; 7 (10%) l'étaient à l'approche par profils; et seulement 2 (1.8%) l'étaient à l'approche introductive. Par ailleurs, on a suggéré de nouvelles approches dans 19 mémoires

---

1. Certains collèges ont fait parvenir plusieurs mémoires.

(26.8%), on a défendu le statu quo dans 8 mémoires (11.3%), et on ne s'est pas prononcé sur les trois approches soumises dans les 5 derniers mémoires (7%). C'est donc l'approche tridimensionnelle qui été retenue et c'est à partir d'elle qu'ont été élaborés les travaux subséquents. Si on tient compte du fait que l'approche par profils n'était, en fait, qu'une variation en apparence plus exigeante de l'approche tridimensionnelle et que l'adoption de celle-ci n'empêchait pas, en principe, les tenants de celle-là de soumettre aux étudiants des grilles définies selon le profil, on peut dire que l'hypothèse de travail retenue rejoignait plus de 50% des mémoires considérés.

Un premier document de consultation officiel provenant de la DGEC est paru en novembre 1985.[1] Les considérations concernant la «définition des sciences humaines» et les orientations de la concentration reprennent en gros ce qui en était dit dans le dossier des coordonnateurs. La cohérence du programme est fondée sur «la triple dimension des sciences humaines» et le caractère scientifique de ces disciplines:

> «La formation collégiale en sciences humaines comprendra [donc] nécessairement l'exploration des trois dimensions qui structurent le champ des Sciences humaines, à savoir: l'<u>individu</u>, la <u>société</u>, le <u>monde</u>: tout étudiant devra nécessairement suivre et réussir au moins un cours dans chacune des dimensions fondamentales des Sciences humaines.
>
> «La formation collégiale en Sciences humaines comprendra l'étude et l'expérimentation d'au moins une des méthodes propres aux sciences humaines; tout étudiant devra suivre et réussir au moins un (1) cours de méthodologie propre à l'une ou l'autre des disciplines de Sciences humaines.»

---

1. <u>Document d'orientation de la concentration en sciences humaines au collégial</u>, DGEC, novembre 1985.

«Les cours de la concentration [16 unités] déterminés par le Ministre se rattachent à l'ensemble des disciplines faisant partie des Sciences humaines.» Comme on le proposait dans le dossier des coordonnateurs, la philosophie a été éliminée de ce bloc; on a toutefois conservé l'administration, qui sera un cas spécial dans ce projet.[1]

> «Chacune des disciplines pourra proposer un maximun de cinq (5) cours répartis dans deux ou trois dimensions de l'objet des Sciences humaines. Par ailleurs, chacune des disciplines marquera son appartenance privilégiée à l'une des dimensions par le nombre de cours proposés dans cette dimension. Le cours d'entrée souhaitable pour aborder cette discipline[2] se situera dans cette dimension privilégiée.
>
> «En outre, chacune des disciplines pourra proposer un cours de méthodologie, à l'intérieur des cinq (5) cours possibles, mais hors des trois dimensions de l'objet des Sciences humaines.[3]
>
> «En Administration, deux cours pourront être offerts à l'intérieur du bloc ministériel de concentration; un cours participera à l'une des dimensions de l'objet des Sciences humaines et l'autre participera à l'appropriation des méthodes des Sciences humaines.

---

1. A la DGEC, on dira plus tard que l'administration «partage les méthodes des Sciences humaines auxquelles elle s'alimente largement» et que «les consultations [..] ont fait ressortir non pas des besoins de formation [préuniversitaire] spécialisée dans ce domaine mais des besoins de formation générale et fondamentales en Sciences humaines et en mathématiques». Il semble que c'est à la suite d'une consultation auprès des membres de la coordination provinciale d'administration que cette matière est demeurée à l'intérieur du programme en sciences humaines, plutôt que de faire l'objet d'un programme préuniversitaire spécifique -programme que n'auraient pu offrir tous les établissements, ce qui, dans certains cas, aurait entraîné des pertes de clientèles.

2. On dit implicitement qu'il n'y aura pas de séquence de cours.

3. On abandonnait l'idée, formulée dans le projet de 1983 et le dossier des coordonnateurs, de deux cours communs de méthode.

> «En somme, le bloc ministériel de cours sera composé d'un maximum de 47 cours de Sciences humaines; ces cours se définiront par leur appartenance à l'une ou l'autre des trois (3) dimensions de l'objet des Sciences humaines ou par leur nature méthodologique.
>
> «Les collèges pourront établir leur propre grille de cours à partir de la liste ministérielle dans le respect des règles particulières d'organisation des études, étant entendu que la grille locale permettra de rencontrer les obligations dimensionnelles et méthodologiques de la concentration.»[1]

Quant aux cours au choix des établissements (8 unités), le collège les choisissait «en tenant compte des objectifs de la concentration, des besoins particuliers des étudiants et des ressources dont il dispose.»

> «En plus d'un ensemble de cours de concentration en Sciences humaines, on retrouvera des cours appartenant aux disciplines suivantes: les mathématiques, la philosophie, l'informatique et les langues secondes.
>
> «Les cours de ces disciplines seront accordés aux orientations et poursuivront les objectifs généreux de la concentration en Sciences humaines.
>
> «Le contenu et la pondération des cours de mathématiques préalables aux études universitaires rencontreront les standards disciplinaires exigés en prenant en considération la spécificité de la clientèle étudiante, le nouveau cours obligatoire de méthodologie et les unités de la concentration.»

La philosophie était donc conservée dans le bloc de cours d'établissement. Quant aux mathématiques, préalables exigés par plusieurs départements universitaires, elles étaient comprises,

---

1. On aurait pu reprendre textuellement ce dernier paragraphe en replaçant le début par «L'étudiant pourra construire son programme d'études...»

comme cela était prévu dans le projet de 1983 et le dossier des coordonnateurs, dans les cours d'établissement. (La biologie, préalable demandé par les départements universitaires de psychologie, devait être suivie en complémentaire.) En plus des règles selon lesquelles l'étudiant devait «suivre et réussir un cours dans chacune des dimensions fondamentales des Sciences humaines» et «suivre et réussir au moins un cours de méthodologie propre à l'une ou l'autre des disciplines de Sciences humaines», les «règles particulières d'organisation des études» stipulaient que «l'étudiant ne peut totaliser plus de huit unités à l'intérieur d'une même discipline» et que «l'étudiant doit obtenir des unités dans au moins quatre disciplines de bloc ministériel et au maximun dans six disciplines de la concentration» .

Comme le laissaient prévoir les résultats de la consultation rapportés plus haut, le projet n'a pas fait l'unanimité dans le réseau, «les réactions entendues se [situant] d'un point de vue extême à l'autre, plaidant tantôt en faveur du régime cafétéria, tantôt en faveur de l'uniformisation.»

Le document fut soumis à la consultation du Conseil des collèges, de la Fédération de cégeps et des universités. «Les commentaires de la Fédération des Cégeps [ont porté] surtout sur les impacts administratifs que pourrait avoir le nouveau programme; dans l'ensemble, on juge que le cadre d'organisation proposé entraîne une administration exigeante. [...] Par ailleurs, la Fédération des Cégeps [estimait] que la liste des cours au choix des établissements ne [devait] faire l'objet d'aucune restriction alors que le projet de programme [proposait] d'établir cette liste en fonction des objectifs du programme et de la notion de "programme" proprement dite.» Les universités n'ont pas fourni d'avis commun: la synthèse des consultations révèle que l'ensemble de leurs commentaires rejoignaient ici et là ceux émis par le Conseil des collèges. Celui-ci a présenté un avis aux propos parfois virulents...

Le Conseil, qui «[prenait] acte» du consensus établi autour de l'approche tridimensionnelle, considérait que les orientations prises par le Service des programmes de la DGEC «[consituaient] un pas dans la bonne direction» en ce sens que celles-ci visaient au resserrement de la formation. Par contre, il émettait de sérieuses réserves, principalement à propos de la formule d'un «programme cadre», particulièrement dans le cas du bloc ministériel: «[...] selon notre interprétation [...] du Règlement sur le régime pédagogique du collégial, la partie ministérielle de la concentration devrait tout à la fois être uniforme à travers tout le réseau collégial et déterminée par le Ministre lui-même.»

> «On peut se demander pourquoi il n'en est pas ainsi avec la concentration en sciences humaines. Les choix posés -ou l'absence de choix- découlent vraisemblablement de l'impossibilité de concilier et de satisfaire les intérêts divers des disciplines. Le Conseil admet qu'il y a là d'importantes contraintes. On ne peut faire fi du vécu des collèges. Mais ces contraintes doivent-elles primer surtout lorsqu'il est question de mettre un peu d'ordre, de cohérence et de rigueur dans une concentration qui en a bien besoin?»

Le Conseil déplorait également la non inclusion, dans le bloc de cours ministériels, de «tous les préalables des diverses facultés universitaires en sciences humaines» et, surtout, le fait que le nombre d'unités attachées à la concentration était moins élevé en sciences humaines (24 unités) qu'en sciences de la nature (32).

> «... le système actuel n'est pas sans interférer sur l'orientation des étudiants: les plus doués et travailleurs seront tentés d'aller en sciences de la nature même si leurs aptitudes et leur goût pourraient les orienter vers les sciences humaines, tandis que les plus faibles ou les moins motivés se retrouveraient en sciences humaines, composant ainsi un sous-système où la faiblesse alimenterait la médiocrité, cette dernière le peu d'exigences et ce peu d'exigences justifiant le choix d'orientation des étudiants faibles..., etc.»

> «La présence dans la concentration sciences humaines de clientèle très diversifiée, de bon nombre d'étudiants encore indécis quant à leur orientation professionnelle et d'étudiants qui ne poursuivront pas leurs études, posent inévitablement des difficultés lorsque l'on songe à effectuer le resserrement de ce programme. Le Conseil des collèges croit pour sa part qu'il ne revient pas d'office aux sciences humaines d'assumer, au sein du système d'enseignement collégial, la fonction de voie de garage ou de voie d'évitement où chacun a sa place mais sans trop savoir pourquoi il y est. Le programme de sciences humaines est d'abord un programme préuniversitaire, avec ses exigences en termes de besoin et d'objectifs de formation.»[1]

Conscient du fait que «d'autres facteurs, économiques, technologiques et sociaux [contribuaient] à alimenter sinon le discrédit, tout au moins la baisse d'intérêt, entourant le champ des sciences humaines», et sans voir une «panacée» dans «la majoration du nombre total d'unités, en vue d'en arriver à un programme comparable à celui des sciences de la nature sur le plan de la charge de travail des étudiants», le Conseil des collèges considérait toutefois que le système collégial devait «au moins faire sa part» en se donnant «un espace nécessaire pour opérer un redressement non moins nécessaire.» Il déplorait «au surplus» que la fusion des concentrations en sciences humaines et en sciences de l'administration ait pour effet de diminuer le nombre réel d'unités pour cette dernière («de 26 2/3 crédits pour la majorité des étudiants à 24»), ainsi que pour les étudiants d'économie et de psychologie «qui ont au moins un cours de mathématiques à faire.» Il ajoutait: «On cherche une rationalité -autre que budgétaire- à une telle option.

---

1. Les projets d'orientation des concentrations en sciences humaines et en sciences de la nature. Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Conseil des collèges, mars 1986, pp. 31-32.

Il y a là un argument supplémentaire à l'appui de la modification du plafond de 24 unités.»[1]

Lise Bissonnette, dans une série de deux articles consacrée aux sciences humaines et dont le premier reposait principalement sur l'avis du Conseil, n'y est pas allée de main morte en reprenant les commentaires de celui-ci: «Le système n'est pas très sophistiqué. Il fonctionne à partir du principe Hygrade», écrivait-elle juste avant de citer l'extrait de l'avis concernant l'orientation des étudiants; «Le système marche à l'envers, calqué sur le relief professoral plutôt que sur les besoins des étudiants, mais il est plus simple de s'en accomoder que de le redresser»; «...le projet du ministère consacre la légèreté historique qui dévaluait les sciences humaines.» Enfin:

> «...indépendamment du drame qu'une société se prépare en méprisant ainsi les instruments qui lui permettent de se comprendre et de comprendre le monde, tout cela est d'une grande tristesse, aujourd'hui, immédiatement. Tous ces jeunes qui sont restés dans le système scolaire, et qu'on ballotte aujourd'hui de nulle part en nulle part... Qui se croyaient en marche vers l'enseignement supérieur, mais pour lesquels on remonte subtilement les barrières. Ils ne sont guère plus avancés, aujourd'hui, que l'étaient les finissants d'un cours secondaire il y a vingt ans. Les voies de garage ont changé de niveau, tout simplement.»[2]

Vers des orientations définitives

Les orientations ministérielles déposées à l'automne 1987 ont en partie répondu aux critiques formulées par les divers interve-

---

1. Idem, p. 33.

2. Lise BISSONNETTE, «Des sciences dites humaines I», Le Devoir, 12 avril 1986.

nants.[1] Le nombre d'unités attachées à la concentration est passé de 24 à 28: deux cours communs de 2 unités chacun ont en effet été ajoutés au bloc ministériel, soit un cours en méthodologie et un cours en méthodes quantitatives appliquées aux sciences humaines. Cette mesure répond du coup à deux critiques formulées par le Conseil des collèges, l'une portant sur le poids de la concentration, l'autre portant sur le caractère disciplinaire des cours de méthodes.[2] Il faut voir que cette mesure de «redressement» est très relative -et pas seulement parce que le poids de la concentration n'atteint pas, comme en sciences, 32 unités...

Le nombre de cours de concentration en sciences humaines (12) a toujours été le même que celui de la concentration en sciences; la disparité en termes d'unités tient au fait que les cours en sciences humaines ont généralement une pondération 3-0-3 (trois heures de cours, aucune heure de laboratoire et trois heures de travail personnel) pour un total de deux unités par cours, alors que les cours de sciences ont une pondération 3-2-3, pour un total de 2 et 2/3 unités par cours. Au lieu de tenter un ajustement en introduisant des heures de laboratoires[3] dans certains cours en sciences humaines, on a ajouté deux cours; le nombre de cours de concentration passe donc de 12 à 14, augmentant théoriquement la charge de l'étudiant, mais également la dispersion.

Le cours de méthodes quantitatives est en fait un cours de «mathématiques allégées», comme en témoigne (indirectement) non

---

1. La révision de la concentration en sciences humaines au collégial. Les orientations ministérielles, DGEC, 1987.

2. Chacune des dix disciplines de sciences humaines propose maintenant quatre cours à l'intérieur du bloc ministériel.

3. Certains cours de sciences humaines comprennent des heures de laboratoire, qui grèvent toutefois le nombre d'heures de cours: par exemple, la formule 2-1-3 donne un total de 2 unités; les deux cours communs ont une formule 2-2-2, qui ajoute au nombre d'heures en classe, mais qui donne un total de 2 unités.

seulement les propos de René Lapierre,[1] mais le fait qu'en sera exempté l'étudiant qui suivra de «vrais» cours de mathématiques; ainsi, l'un des deux cours véritablement «communs» du nouveau programme pourra être remplacé par un cours d'une matière autre que sciences humaines -qui aura alors statut de cours ministériel. On peut supposer qu'il sera difficile de faire admettre le cours de méthodes quantitatives comme prérequis aux universités.[2]

Les trois dimensions des sciences humaines, dont on fait sommairement mention dans la présentation des disciplines du bloc ministériel, ne constituent plus le principe d'organisation de la concentration: «Ce principe d'intégration des apprentissages ne reposait pas sur des fondements épistémologiques clairement partagés par les spécialistes de Sciences humaines. En outre, les objectifs du programme et les règles d'organisation des études sont à même d'assurer l'intégration des apprentissages.»[3] En fait, ce sont des difficultés administratives qui ont amené la DGEC à ne pas tenir compte des trois dimensions dans les règles de la concentration.

---

1. «Le contenu mathématique du cours est particulier en ce sens qu'il se veut "démathématisé" tout en constituant une formation de base réelle et valable en statistiques élémentaires. Cette option privilégie la compréhension des concepts explicatifs de base plus que le calcul proprement dit; en même temps, ce traitement vise à faire apprivoiser les mathématiques par les nombreux élèves de sciences humaines qui entretiennent à leur égard des préjugés suceptibles de les conduire à un cul-de-sac professionnel.» («Une meilleure formation fondamentale à travers le nouveau programme de sciences humaines?», op. cit., p. 113.)

2. Sans compter que l'attribution du cours de méthodes quantitatives -la décision relèvera des établissements- pose actuellement des problèmes: mathématiques ou sciences humaines? et, si on opte pour sciences humaines: sociologie ou psychologie? ou histoire? ou géographie? etc.

3. «Questions, critiques et éléments de réponse concernant les orientations mises de l'avant pour la révision du programme de sciences humaines au collégial», DGEC, avril 1987.

A part ces changements, les orientations ministérielles de 1987 sont fondamentalement les mêmes que celles soumises en 1985 et elles génèrent les mêmes critiques: on reprochera au programme sa trop grande rigidité... ou sa trop grande souplesse. Les collèges anglophones et allophones, ainsi qu'«un certain nombre» d'administrateurs pédagogiques des collèges francophones trouveraient que «l'application du concept de programme "secondarise" l'enseignement collégial et entraîne une gestion pédagogique plus stricte et exigeante»; et les DSP se demanderaient si «le fait de nommer des disciplines précises pour le bloc de cours au choix des établissements ne [contreviendrait] pas à l'article 14 du Règlement sur le régime pédagogique au collégial qui ne limite pas le nombre de disciplines dans ce bloc de cours sous la responsabilité des collèges». Par contre, «un certain nombre d'administrateurs pédagogiques et d'enseignants» considèrent que «le programme fait place à un trop grand nombre de disciplines»; le Conseil des collèges, «un certain nombre» de DSP, et «un certain nombre» d'enseignants d'histoire, de mathématiques et d'informatique (visant une formation obligatoire dans leur discipline) jugent que «l'application du concept de programme requiert une plus grande uniformisation»; les enseignants d'histoire («surtout»), ainsi que des enseignants de toutes les disciplines de sciences humaines («notamment» ceux d'économie et de géographie) considèrent que «certaines disciplines de Sciences humaines étant plus fondamentales que d'autres, certaines d'entres elles devraient être obligatoires»; le Conseil des collèges regrette encore une fois que tous les préalables universitaires (généralement des cours de mathématiques) ne se retrouvent pas dans le bloc ministériel (alors que «certains critiques de l'éducation» se demandent si «les nouveaux cours obligatoires, les objectifs du programme et ses règles d'organisation ne rendent [...] pas moins accessible le programme de Sciences humaines du collégial»). Dans le document de la DGEC,[1]

---

1. Idem.

on répond à ces critiques en tentant de réaliser la quadrature du cercle:

> «Le libre-choix de cours des étudiants est maintenu mais soumis à la cohérence du programme à l'intérieur d'un bassin de cours délesté d'une spécialisation prématurée. L'encadrement de la formation est un aspect important de la réforme qui vise justement à introduire une "logique de programme" là où il n'y en avait pas. Quant à relier la cohérence-programme à une formation moins préuniversitaire, il s'agit d'une conception erronée du concept de polyvalence, laquelle passe avant tout par une formation fondamentale et intégrée. [...]
>
> «Le projet mis de l'avant réduit significativement le nombre de disciplines à l'intérieur du bloc ministériel. Pour l'ensemble de la concentration, l'élève ne pourra prendre des cours dans plus de six (6) disciplines dont quatre (4) en Sciences humaines. Ce maximum et ce minimum permettent une exploration raisonnable des différents champs de savoirs tout en concentrant les apprentissages en Sciences humaines proprement dites. [...]
>
> «Le futur administrateur, celle qui se destine à la psychologie ou celui qui s'intéresse aux sciences de la religion n'ont pas les mêmes préalables à rencontrer; il serait inoportun d'obliger tous les élèves à répondre à des exigences qui n'ont pas de rapport avec le programme auquel ils se destinent. [...]
>
> «Ce que les orientations amènent, c'est un "programme-cadre" introduisant une cohérence pédagogique unique pour l'ensemble des étudiants et des collèges; cette cohérence est fondée sur les sciences humaines considérées comme un tout organisé selon une logique propre (objet et méthodologie). Par contre, si le projet amène une formation équivalente et comparable pour tous les étudiants, il préserve la liberté de choix de cours de ceux-ci qui en sont à un niveau post-obligatoire d'études; il prend en compte les ressources humaines en place dans les différents collèges et il considère que les disciplines de Sciences humaines ont une valeur formatrice équivalente.»

Le fait qu'on n'ait pas introduit de disciplines obligatoires, ni en sciences humaines (histoire, géographie...), ni dans les matières auxiliaires (mathématiques, informatique...) est justifié par «l'impossibilité scientifique et pédagogique» d'établir un ordre entre les disciplines: «aucun projet introduisant une telle hiérarchisation n'a fait l'objet d'un consensus minimal depuis 1978.» En fait, la logique du programme vise à y faire une place à toutes les disciplines. C'est pourquoi on a fixé les objectifs en termes généraux: «exploration des sciences qui étudient l'être humain», et on a défini la qualité de l'enseignement par l'idée de formation fondamentale, à savoir: une façon d'aborder les contenus plutôt qu'un contenu déterminé, des habilités à développer plutôt que des connaissances à transmettre.

Au bout du compte, on se retrouve avec des orientations qui améliorent de façon significative le régime provisoire de 1967: de 400 et quelques, le nombre de cours à partir desquels les établissements (ou les étudiants) pourront bâtir leurs programmes passe à 158;[1] mais qui ne corrigent aucunement les principales lacunes qui avaient été identifiées en 1978 et que l'on pourrait succinctement résumer ainsi: le diplômé en sciences humaines du collégial pourra très bien ne pas être au fait de certaines connaissances de base en histoire ou en géographie mais manipuler plus ou moins bien certains concepts utilisés en sciences politiques ou en psychologie. Autrement dit, si le nouveau programme vise à donner une formation «équilibrée» à l'étudiant, on ne sait pas trop ce que celui-ci aura pu concrètement apprendre à propos de tel ou tel contenu des sciences humaines. Les établissements sont soumis à des règles plus strictes quant à l'organisation de la concentration, mais ils ont toujours le choix d'offrir ou non des grilles de cours. Quant aux difficultés relatives à l'implantation du programme, elles seront plus ou

---

1. Outre les 2 cours communs (dont l'un, rappelons-le, pourra être remplacé par un cours de mathématiques), les 8 autres cours du bloc ministériel seront choisis dans un bassin de 40, et les 4 du bloc au choix des établissements, dans un bassin de 54.

moins grandes selon les établissements: plusieurs offrent déjà des grilles et des cours dont les contenus s'inscrivent bien dans la logique des nouvelles orientations.

Si on a pu faire accepter le principe de l'égalité des disciplines à la plupart des coordinations provinciales de sciences humaines, il sera plus difficile de le faire reconnaître à la coordination de mathématiques et aux universités. En fait, on pense ajuster la pondération des cours de mathématiques du bloc au choix des établissements pour les étudiants de sciences humaines: «cet ajustement se justifie du fait que les unités de concentration sont partagées par plusieurs disciplines dont la valeur pédagogique est comparable et les pondérations doivent refléter ce fait.»[1] Même si «Un certain allègement des pondérations en Mathématiques est de nature à inciter un plus grand nombre d'élèves de sciences humaines à suivre des cours dans cette discipline» -ce qui est discutable- les professeurs de mathématiques risquent de ne pas être d'accord avec le fait que leurs cours soient pondérés à la baisse; quant aux départements universitaires qui continueront d'exiger des préalables en mathématiques, ils ne seront sans doute pas porté à croire qu'un cours de 2 unités en vaut un de 2 unités 2/3, ni qu'un cours de sociologie ou de sciences politiques est équivalent à un cours de mathématiques, quand bien même ils viseraient les mêmes objectifs de formation fondamentale.

Quant aux propos de madame Bisonnette concernant les sombres perspectives d'avenir qu'offre un DEC en sciences humaines,[2] ils sont nettement exagérés... Le fait que les sciences humaines attirent une proportion importante d'étudiants qui, faute d'aptitudes ou de motivation, ne termineront pas leurs études collégiales n'est certes pas sans affecter la qualité et l'image de cette concentration: il ne faudrait toutefois pas confondre les sérieuses

---

1. Idem.
2. Op. cit.

difficultés scolaires que connaissent nombre d'étudiants (et auxquelles on pourrait, par ailleurs, tenter d'apporter des solutions en dehors des programmes réguliers) avec les problèmes d'orientation du programme de sciences humaines. Bien qu'on puisse déplorer le peu de garantie qu'il présente quant aux contenus d'enseignement effectivement transmis, le programme de sciences humaines permet théoriquement aux étudiants qui réussissent d'accéder à des programmes universitaires contribuant à développer des compétences qui ont une bonne valeur marchande sur le marché du travail.

L'aspect pédagogique[1]

Un premier «exercice théorique d'élaboration de cours» a été effectué en 1985-1986 en même temps que le dépôt des premières orientations.[2]

Le document est évidemment fort incomplet: il ne s'agissait que d'une ébauche, d'ailleurs, destinée surtout à présenter les objectifs généraux des disciplines et des cours. Ce document de travail, complété par un recueil de documents-supports pour inspirer

---

1. Nicole Gagnon commente les objectifs de programme et les plans de cours soumis à la consultation à l'automne 1988 (dont il ne sera pas question ici).

2. «Projet de programme en Sciences humaines. Les cours du bloc ministériel (buts, objectifs, dimensions, logigramme). Rapport d'étape du Groupe des coordonnateurs de Sciences humaines», Document de travail, DGEC, juin 1986. A cette époque, d'ailleurs, le Conseil des collèges considérait «prématuré que certains comités pédagogiques se soient déjà mis à l'oeuvre pour déterminer les contenus des cours, avant même que n'ait pris fin la consultation concernant notamment les objectifs de programmes qui doivent précisément orienter le contenu des cours.»

l'élaboration des plans de cours,[1] donne quand même un aperçu de l'esprit de la revision sur le plan pédagogique.

> «Le travail accompli démontre une réelle volonté d'actualiser l'enseignement des Sciences humaines au collégial et de contribuer plus directement à la formation fondamentale des étudiants; cette motivation a été et demeure importante chez la majorité de ceux qui ont participé de près ou de loin aux travaux de révision en cours.
>
> «En ce sens, il est clair que la révision du programme de Sciences humaines est loin d'une réforme purement structurelle et formelle; bien au contraire, le renouvellement pédagogique amorcé se concrétise clairement dans les cours du bloc ministériel en élaboration.»

Chaque discipline devait idéalement démontrer en quoi elle contribuait à la formation fondamentale de l'étudiant et ajuster ses objectifs généraux à celle-ci. La psychologie fournit un parfait exemple de la démarche: «L'objectif primordial des cours du bloc ministériel est d'offrir aux étudiants(es) en sciences humaines une formation de type <u>fondamental</u> en Psychologie. Les objectifs qui suivent décrivent la voie que la discipline prévoit emprunter pour atteindre cet objectif primordial.» Suivent les cinq objectifs: 1. «L'acquisition de connaissances de base»; 2. «La transferabilité des connaissances»; 3. «Le développement des habilités d'observation, d'analyse et de synthèse»; 4. «Le développement des attitudes d'ouverture, d'objectivité et de sens critique»; 5. «Le développement de la pensée scientifique et l'initiation à sa pratique et à son expression»; 6. «L'intégration d'une vision de soi et de ses rapports avec l'environnement». Les objectifs généraux de la discipline sciences économiques sont définis en suivant à peu près le

---

1. «La revision de la concentration en sciences humaines au collégial. Elaboration des cours ministériels. Documents-supports», DGEC... Le recueil n'est pas daté; les documents semblent avoir été rassemblés après le dépôt du document précédemment cité.

même modèle: il n'est pas, dans un premier temps, question d'économique, mais plutôt de formation fondamentale.

Le comité pédagogique de sciences de la la religion affirme le caractère fondamental sa discipline en citant des autorités en matière d'éducation, entre autres:

> «Neil Postman, professeur à l'Université de New-York, renchérit en affirmant qu'un curriculum scolaire devrait inclure l'enseignement de la religion, et plus précisément "un cours de religion comparée qui considérerait la religion comme étant l'expression de la créativité de l'humanité, c'est-à-dire une réponse totale et unifiée aux questions fondamentales portant sur le sens de la vie. Il s'agirait d'un enseignement descriptif qui s'abstiendrait de promouvoir une religion particulière, mais qui rendrait intelligibles les métaphores, la littérature, l'art et les rites des diverses religions."»

Les autres disciplines décrivent plutôt leur objet. C'est en histoire qu'on semble le mieux mettre en lumière le lien spécifique entre la formation fondamentale et les caractéristiques propres à la discipline:

> «L'histoire contribue à la formation fondamentale de l'étudiant-e en tant qu'instrument d'interrogation scientifique à partir de l'observation de faits dans leur évolution structurelle et conjoncturelle, en tant qu'instrument de conscientisation apte à faire comprendre les paramètres des grandes problématiques actuelles et en tant qu'instrument d'identification et d'appartenance. [...]
>
> «L'histoire cherche à connaître le comportement de l'homme dans sa totalité, sa globalité et sa continuité. Par sa méthode scientifique d'observation, d'analyse et de synthèse, l'histoire permet de saisir la complexité des phénomènes dans leurs interactions, et de développer la capacité de jugement, l'esprit critique et le sens du relatif.»

Civilisations anciennes, anthropologie, géographie et sciences politiques décrivent leur objet de façon peut-être plus spécifique qu'on le fait en histoire:

> «La discipline Civilisations anciennes a pour objet d'étude l'outillage matériel et mental des sociétés du passé, de celles en particulier où ont pris racine et se sont élaborés des contenus mentaux, des formes de pensée et de sensibilité, des valeurs, des modes d'action et des institutions qui sont souvent à l'origine des nôtres. Cette étude repose essentiellement sur la recherche, l'analyse, la comparaison et l'interprétation des TEMOINS que nous ont laissés les anciennes civilisations, soit: 1- leurs vestiges matériels: cités, sanctuaires, édifices publics, habitations, objets de la vie courante; 2- leurs documents écrits: historiques, philosophiques, scientifiques et littéraires; 3- leurs documents figurés: sculptures, reliefs, peintures. [...]
>
> «L'anthropologie s'intéresse à la diversité humaine sur deux plans (biologique et culturelle) et dans deux dimensions temporelles (passé et présent). Elle tient donc à la fois des sciences naturelles et humaines. D'une part cette discipline s'intéresse aux origines, à l'évolution et aux problèmes contemporains de l'espèce humaine en tant qu'unité biologique (paléontologie, anthropologie physique). D'autre part, l'anthropologie étudie l'origine et le développement des premières sociétés ainsi que la diversité culturelle actuelle (archéologie et ethnologie). [...]
>
> «La géographie est une science qui a pour objet l'étude de la transformation des espaces à la surface de notre planète, par l'inventaire des ressources physiques et humaines, leur répartition, les mouvements internes et externes qui les animent, de même que leur changement. Elle permet de connaître, de comprendre, d'expliquer et de prévoir l'impact des agents physiques et humains sur les espaces et les populations qui les habitent; on percevra ainsi les grandes tendances de l'évolution des espaces. [...]
>
> «La science politique est une discipline qui a pour objet d'analyser les phénomènes de POUVOIR dans la SOCIETE et dans le MONDE. Ces phéno-

> mènes sont appréhendés plus particulièrement au niveau de l'ÉTAT, du GOUVERNEMENT. En tant que discipline, la science politique utilise des méthodes qui permettent de connaître, de comprendre, d'expliquer et de prévoir la nature et l'évolution des problèmes de POUVOIR, de DOMINATION et de CONFLITS sociaux et internationaux. [...]»

Le document ne comprend pas les objectifs généraux de la discipline administration. Reste la sociologie, dont le caractère vague et tautologique des objectifs est remarquable:

> «Les cours de sociologie du bloc ministériel de la concentration collégiale de Sciences humaines ont pour but commun d'initier à la perspective sociologique. À travers les différents contenus abordés, l'étudiant-e sera amené-e à saisir comment, en sociologie, on examine les phénomènes. Plus précisément, il ou elle sera à même de constater le genre de questions qu'on pose à la réalité, les découpages qu'on en fait pour mieux l'observer, les démarches de vérification qu'on entreprend et le genre de conclusions provisoires qu'on en dégage. [...] En plus d'initier à la discipline, les cours de sociologie vont chercher à mieux faire comprendre à l'étudiant-e la société dans laquelle il ou elle vit.»

Une série de documents préalables à l'élaboration des cours ont été rassemblés à l'intention des coordonnateurs de sciences humaines.[1] L'ensemble a l'allure d'un recueil de textes destiné à des étudiants inscrits à un certificat en pédagogie: on y traite des règles présidant à la formulation d'objectifs généraux et d'objectifs spécifiques; on reprend certaines taxonomies (notamment celle de Bloom) utiles pour la formulation d'objectifs et l'évaluation; un document comprend un exposé sur la psychologie du comportement, qui sert de base théorique à la pédagogie; finalement, on donne des indications sur la construction d'un logigramme.

---

1. «Documents-supports...», op. cit.

Un tableau-synthèse extrait d'un de ces documents illustre bien ce à quoi s'attend la DGEC en termes de formulation des objectifs spécifiques de cours. L'objectif spécifique est un énoncé qui doit obligatoirement comprendre: un sujet; un verbe d'action spécifique; et un résultat attendu (produit):

> «SUJET: L'énoncé doit décrire une compétence attendue de la part de l'ETUDIANT. Le sujet n'est pas l'enseignant ni le lecteur de l'énoncé.
>
> «VERBE: Le verbe décrit clairement une ACTION précise. Le verbe doit avoir UNE signification LIMITEE et PRECISE en terme de COMPORTEMENTS.
>
> «PRODUIT: L'énoncé doit décrire le produit de l'apprentissage en termes de COMPETENCE et/ou de CAPACITE et/ou de PERFORMANCE attendue(s) de la part de l'étudiant. Il ne s'agit pas de décrire l'activité ni le contenu de l'apprentissage.»

Autres détails concernant la formulation des objectifs spécifiques:

> «Si vous avez de la difficulté à reconnaître un objectif spécifique, voici un moyen qui peut vous aider: fermez-vous les yeux et essayer de vous représenter ce que l'étudiant est en train de faire. Si l'image qui vous vient à l'esprit ne représente pas une action concrète, c'est que l'objectif ne décrit pas un comportement observable. [...]
>
> «<u>Qui réalisera l'action décrite?</u> Un sujet = une population-cible = individu visé par l'objectif. Très souvent, tous les objectifs d'un cours sont faits pour les étudiants. L'étudiant devient alors la population-cible, l'individu visé par l'objectif, donc le sujet. Dès lors, l'objectif doit être précédé de la phrase: l'étudiant doit être capable de... Comme il peut être fastidieux d'écrire à chaque objectif, l'étudiant doir être capable de..., cette formule devient sous-entendue. Toutefois, on doit s'assurer que chaque objectif peut-être précédé de la phrase: l'étudiant doit être capable de... [...]

> «Quelle action fera l'étudiant? Pour chaque objectif, il faut utiliser un verbe d'action spécifique, c'est-à-dire un verbe univoque ne laissant pas de place à l'interprétation. Des verbes d'action univoques comme écrire, identifier, ordonner, discriminer, ne laissent pas de place à l'interprétation. Des verbes d'action équivoques comme savoir, comprendre, connaître, laissent beaucoup de place à l'interprétation. Donc, des verbes d'actions univoques sont à privilégier. [...]
>
> «Quel sera le produit de l'action? Ce sont de éléments qui deviennent des compléments du verbe d'action.»

Finalement, les «conditions inhérentes aux objectifs spécifiques» sont: 1. la «Cohérence: chaque objectif spécifique est en accord avec l'objectif général. Chaque objectif général d'un cours est en accord avec les objectifs généraux du programme»; 2. l'«Exhaustivité: l'ensemble des objectifs spécifiques traitent à fond du sujet»; 3. l'«Exclusivité: chaque objectif a un sens unique, différent des autres objectifs»; 4. la «Mesurabilité: chaque objectif est mesurable»; 5. le «Réalisme: chaque objectif est réaliste, atteignable compte-tenu des ressources humaines, physiques, matérielles.»

Les critères de formulation des objectifs de cours ont été appliqués dans le cadre d'une «analyse préliminaire» des 385 cours de sciences humaines, d'administration et de philosophie déjà contenus dans les Cahiers de l'enseignement collégial (analyse réalisée sous la direction de René Lapierre par une stagiaire en réadaction et recherche de l'Université de Sherbrooke).[1] Dans le document, on signale, entre autres, que «cent-quatre-vingt-huit cours ne présentent les objectifs généraux de façon adéquate, tandis que pour cinquante-cinq autres cours, il serait souhaitable d'améliorer la formulation des objectifs». Les deux autres critères utilisés pour

---

1. «Analyse préliminaire des cours de sciences humaines, d'administration et de philosophie en vue de la révision de cet ensemble de cours», DGEC, Services des programmes, janvier 1987.

l'évaluation des plans de cours sont: la date d'autorisation (deux catégories: 1979, ou antérieure à celle-ci), et la «date» de la «médiagraphie», c'est-à-dire -je présume- la date de la référence la plus récente (1978, ou antérieure à celle-ci). On remarque ainsi, par exemple, qu'«en géographie, [...] la majorité des médiagraphies datent d'avant 1978»; qu'«en histoire, les dates d'autorisation des cours sont toutes antérieures à 1979, [que, toujous en histoire,] la majorité des cours ont des médiagraphies qui datent d'avant 1978, [et que] la majorité des objectifs généraux sont incorrects».

> «Par contre, il n'y a presque pas de problèmes au niveau des objectifs pour la discipline des Civilisations anciennes. Les chiffres à ce sujet indiquent que la majorité des cours se conforment aux principes élémentaires de formulation des objectifs généraux (vingt-et-un cours sur vingt-trois). Pour les deux autres cours, dont on n'a pas qualifié les objectifs d'adéquats, une simple amélioration serait souhaitable. Cependant, la majorité des médiagraphies datent d'avant 1978 [...]
>
> «En économie, l'ensemble des cours doivent être révisés en raison d'un manque important au niveau de l'année d'autorisation, de médiagraphies et des objectifs généraux.»

Philosophie, science politique et administration ont également fait l'objet de remarques «au niveau» de certains critères, mais sociologie, psychologie et sciences de la religion ont été épargnées... Il est vrai que l'analyse préliminaire aura peu d'impact sur ce qui se retrouvera éventuellement dans Cahiers de l'enseignement collégial, qui, d'ailleurs, n'indiquent pas ce qui est véritablement enseigné dans les cours de sciences humaines. Cette analyse est toutefois révélatrice de cette espèce d'incongruité selon laquelle il est possible de confier à un fonctionnaire l'évaluation de 385 plans de cours regroupant 11 disciplines, alors qu'on aurait sans doute eu du mal à s'entendre pour nommer, en vue de réaliser le même travail, des autorités compétentes dans chacune des

disciplines concernées. Les règles abstraites, telles que la formulation des objectifs et la date du document le plus récent figurant dans la «médiagraphie», ont l'avantage d'être plus facilement applicables que les normes de pertinence et de valeur scientifique.

Les critères qui président à l'évaluation des nouveaux cours de sciences humaines (bloc ministériel), bien que plus complexes, sont également abstraits. Outre ceux de formulation des objectifs, on retrouve entre autres: la «formation fondamentale», définie en terme de «concepts de base de la discipline et des sciences humaines», de «fondements historiques du contenu», de «problèmes et défis fondamentaux de la discipline», et de «connaissances générales transférables»; le développement des habiletés d'observation, d'analyse et de synthèse, et des attitudes d'ouverture, d'objectivité et de sens critique; le développement de la rigueur de la pensée («habiletés rattachées à la pensée scientifique» et «relatives à l'expression» de celle-ci: «clarté, précision, logique») et l'intégration de apprentissages («mises en rapport des connaissances avec les conditions concrètes de leur élaboration et avec leur diffusion dans le contexte socio-culturel actuel», et «rattachement au vécu actuel de l'étudiant et de la société»).

Bref, les objectifs de formation et la pédagogie ne sont pas spécifiques à la matière enseignée.

En guise de conclusion

C'est à partir des constats d'«éclatement», d'«incohérence» et de «dévaluation de la formation préuniversitaire en sciences humaines» qu'on a entrepris la revision de cette concentration. Ces critiques s'appliquaient au programme vu à l'échelle réseau; si elles avaient le mérite de sonner l'alarme, elles rendaient sans doute mal compte d'expériences menées dans plusieurs collèges, dont certaines auraient pu être citées en exemple.

Les nouvelles orientations définissent des objectifs généraux et des règles abstraites dans le cadre desquels les collèges et les professeurs exerceront leur autonomie. Celle-ci demeurera toujours plus grande en sciences humaines que dans les programmes de sciences, entre autres parce qu'il est à prévoir que les départements universitaires ne modifieront pas leurs structures d'accueil; surtout, parce qu'il existera toujours plusieurs façon de concevoir ce qu'est une bonne formation générale en sciences humaines, que les «besoins» apparaîtront différents d'un établissement à l'autre, et que les règles de la concentration permettront d'appliquer plusieurs modèles de programmation. La question de la mise en oeuvre de la concentration (quant aux contenus qui seront enseignés, notamment) dans chacun des collèges demeure ouverte.

Donner à la concentration en sciences humaines un «véritable programme provincial» était un objectif difficilement atteignable. L'uniformité n'était peut-être pas, d'ailleurs, souhaitable: on peut, en contrepartie, espérer que chacun des établissements concernés se donne des orientations plus fermes que celles définies provincialement, et que leurs projets de formation soient connus et commentés. Ce qui serait peut-être, à long terme, un bon moyen d'établir une cohérence dans le réseau.

Claude BEAUCHESNE

L'ESPRIT DU PROGRAMME:
ANALYSE COMPARATIVE

Quand le Gouvernement Lesage mit sur pied la Commission royale d'enquête sur l'enseignement (21 avril 1961), il y avait un bon moment qu'elle était attendue. La Conférence provinciale sur l'éducation de 1958 recommandait d'instituer cette commission «le plus tôt possible» (p. 136), ce qui était déjà la conclusion du Rapport Tremblay en 1956.[1] Et dès 1938, Jean-Charles Harvey réclamait dans Le Jour la tenue d'une «enquête approfondie des lacunes de notre régime scolaire, aux mains des hommes les plus cultivés et des pédagogues les plus avertis de chez nous».[2] Plusieurs attendaient de la Commission Parent bien davantage qu'un diagnostic d'ensemble fondant des solutions précises aux problèmes urgents du financement des institutions ou de l'accessibilité des études supérieures: un plan de «réforme globale» visant à mettre fin à «l'incohérence» et «l'anarchie» des structures de l'enseignement. C'est bien ainsi d'ailleurs que les commissaires ont compris leur mandat: «changer le système de bas en haut, à partir de la maternelle jusqu'à l'université» (John McIlhone).[3] Sans s'arrêter aux virtualités des institutions existantes, ils ont investi leurs efforts à repenser le système entièrement à neuf.

L'institution scolaire avait pourtant amorcé durant les années 1950 un vaste travail de modernisation. Avec la réforme des écoles normales de 1953, l'enseignement primaire serait dorénavant assumé

---

1. L'éducation au Québec face aux problèmes contemporains, documents relatifs à la Conférence provinciale sur l'éducation, Université de Montréal, 7, 8 et 9 mai 1958, Saint-Hyacinthe, Alerte, 1958, 180p.

2. Cité par M. MELLOUKI, Etude sur la formation des maîtres, I.Q.R.C. (à paraître).

3. Entrevue recueillie par Jean Gould.

par des instituteurs professionnels, davantage scolarisés et formés à la psychopédagogie scientifique. Par le biais de sa commission de coordination (1953), le Comité catholique du Conseil de l'instruction publique avait autorisé les commissions scolaires à ouvrir des sections classiques, comme première voie de solution au problème de l'accession aux études supérieures pour les élèves des écoles publiques. Les nouveaux spécialistes de l'orientation, apparus dans les années 1940, s'apprêtaient de leur côté à faire face à l'explosion scolaire au moyen de leurs techniques scientifiques d'aiguillage du capital humain vers les filières scolaires appropriées à leur niveau d'aptitudes intellectuelles.[1]

Les collèges classiques n'ont pas échappé à la poussée de rattrapage et de modernisation des années 1950. En 1957, la Faculté des arts de l'Université Laval mettait sur pied une commission du programme, avec mandat de «préparer une revision générale» du cursus des études classiques.[2] On ne chambarde pas une institution sans fournir des raisons; des quelque soixante-cinq études et mémoires soumis à la Commission Lafrenière, on a pu extraire une matière abondante pour fonder un diagnostic d'inefficacité du cours classique, tout juste apte à produire des «aristocrates de parchemin». Le bachelier canadien-français était dépourvu de sens critique et de curiosité intellectuelle; il n'avait pas acquis une véritable formation scientifique; il manquait tout autant de méthode que d'entraînement au travail intense. Ces déficiences étaient attribuables au retard du programme sur la civilisation contemporaine. «Il faut l'affirmer, l'ancienne culture humaniste, transmise dans les formes, les cadres et l'esprit du

---

1. Entre autres, Marcel Lauzon et Arthur Tremblay.

2. Rapport de la Commission du programme de la Faculté des arts au Conseil universitaire, Québec, Université Laval, 1960, 3 vols. (Rapport LAFRENIERE.)

19e siècle, n'est plus la source de vie capable de façonner le type d'homme adapté au monde scientifique d'aujourd'hui.»[1]

Il peut sembler étonnant que l'ancien cours classique ait été jugé aussi sévèrement par ses propres responsables. En fait, le diagnostic de la Commission Lafrenière servait à justifier une politique institutionnelle d'adaptation au système anglo-américain. L'une des principales sources d'incohérence perçues dans l'école québécoise, en effet, c'est qu'on n'arrivait pas à s'entendre sur le niveau de son baccalauréat: s'agissait-il d'un diplôme de fin d'études secondaires, à l'instar du bachot français, ou d'un premier diplôme universitaire, comme le B.A. anglophone? Le contenu et l'esprit du programme l'apparentait au premier; par contre, le B.A. québécois s'obtenait au terme de quinze ans de scolarité, comme chez les anglophones, et non pas de douze comme le baccalauréat français. Sans chercher à s'expliquer comment les Québécois pouvaient prendre trois ans de plus pour faire pas même aussi bien que leurs cousins français, la Faculté des arts de Laval a décidé de trancher selon l'hypothèse contraire. Le cours classique serait dorénavant divisé en deux cycles bien distincts: cinq ans d'études secondaires et trois de collégial, couronnés par un premier diplôme universitaire, équivalent du B.A. anglophone.

La Faculté des arts de Laval n'avait cependant pas réglé le problème puisqu'en 1961, l'Association des professeurs de l'Université de Montréal, dans son mémoire à la Commission Parent, prenait la position contraire.[2] Pour sortir de «l'absurde équivoque de 1852» (octroi d'une charte royale à l'Université Laval), «il suffit de retourner à l'esprit français», c'est-à-dire, de rem-

---

1. Ib., tome I, p. 118. Il s'agit d'une citation de Pierre Angers, s.j.

2. J. BEETZ et al., La crise de l'enseignement au Canada français. Urgence d'une réforme, mémoire présenté à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement par l'Association des professeurs de l'Université de Montréal, le 29 novembre 1961, Montréal, Jour, 1961, 123p.

placer l'actuel cours classique par un cours secondaire de sept ans, avec un programme de culture générale se rapprochant le plus possible de celui du baccalauréat français. Le cours primaire étant lui-même abrégé d'un an, l'étudiant parviendrait alors à l'université au terme d'une scolarité de treize ans, pour y préparer une licence de trois ans; celle-ci serait l'équivalent du B.A. de quatre ans, amorcé au terme de douze ans de scolarité chez les anglophones.

Vu que l'historien Michel Brunet a participé à la rédaction du mémoire des professeurs de l'Université de Montréal, la divergence de vue avec les directeurs de collège de la Faculté des arts de Laval peut facilement être rapportée à l'opposition idéologique traditionnelle entre les deux milieux intellectuels: libéralisme fédéralisant québecquois contre nationalisme montréalais. En réalité, des intérêts précis étaient en jeu. La position de Laval s'explique d'abord par le problème des octrois fédéraux aux universités, aux fins desquels le cycle supérieur du cours classique avait été assimilé au B.A. anglophone; il n'était pas question de laisser tomber cette manne en cantonnant les collèges classiques dans l'enseignement secondaire. La Faculté des arts prétendait en outre renflouer son statut universitaire et redevenir porte d'entrée obligatoire pour toutes les facultés professionnelles. Sans l'avouer ouvertement, elle cherchait aussi à raffermir sa juridiction sur ses institutions affiliées, contre le pouvoir grandissant de la Fédération des collèges classiques. En 1961, la question du financement se posait autrement, puisque le gouvernement du Québec en avait pris la responsabilité; et les professeurs de Montréal ne voyaient pas l'utilité de dédoubler, par une Faculty of Arts, les facultés de culture (philosophie, lettres, sciences, sciences sociales) qui assumaient la même fonction dans les universités francophones. Ils se sont alors portés à la défense de l'oligopole universitaire, menacé tout particulièrement par le coup de force des Jésuites, qui prétendaient transformer leurs collèges

de Montréal en université: «nous sommes en voie de reconnaître quelque cent pseudo-universités enlisées dans le secondaire» (p. 23).

Bien naivement, on aura pu le voir, les professeurs de Montréal s'imaginaient que «personne n'oserait mettre en pratique» «des recommandations qui chambarderaient toutes les institutions» (77). La Commission Parent n'a pas craint de faire de telles recommandations, que les technocrates ont osé mettre en pratique, notamment avec l'institution la plus originale du nouveau système scolaire: le cégep. Inspirés à la fois des Instituts de technologie québécois, des classes préparatoires aux grandes écoles des lycées français et des community colleges américains, les nouveaux collèges québécois avaient le double mérite d'incarner le principe de la polyvalence et d'uniformiser les secteurs francophone et anglophone en coupant la poire en deux: à mi-chemin entre le high school de onze ans et le collège classique de quinze, ils conduiraient l'étudiant à l'université au terme de treize ans de scolarité.

Comme le souligne le Conseil supérieur de l'éducation dans un avis de 1988, «la Commission Parent n'a pas conçu l'enseignement collégial comme de l'enseignement supérieur».[1] Et selon le livre blanc sur Les collèges du Québec de 1978, ce niveau d'étude «doit posséder ses objectifs propres». Depuis le tournant de son rapport de 1975, toutefois, le Conseil supérieur de l'éducation considère l'enseignement collégial comme partie intégrante de l'enseignement supérieur. Aussi le livre blanc, qui vise pourtant l'autonomie de cette «quatrième dimension» (p. 7), admet-il au passage que la structure tampon du cégep, «sans être universitaire, appartiendrait à l'enseignement supérieur» (p. 14). Le collège

---

1. Conseil supérieur de l'éducation, Du collège à l'université: l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur, avis au Ministre de l'enseignement supérieur et de la science, 15 avril 1988, 50p.; p. 7.

apparaît donc, au bout du compte, comme un aménagement institutionnel destiné à favoriser l'accession aux études supérieures par la décentralisation, la polyvalence et la gratuité - non comme un niveau d'études spécifique. C'était déjà la position des professeurs de l'Université de Montréal en 1961:

> «Qu'est-ce que le niveau "collégial"? Il ne paraît pas exister [...] Si ce niveau y [aux Etats-Unis] est devenu nécessaire, c'est que les Américains n'ont pas réussi à organiser un enseignement secondaire de qualité.» (p. 74)

En adoptant le principe de l'école secondaire polyvalente, la Commission Parent a peut-être compris, par delà les considérations plus pragmatiques, qu'on n'avait guère le choix que de reporter à un autre niveau ce qu'on se trouvait ainsi à sacrifier. Car un enseignement commun à tous les degrés d'aptitudes intellectuelles et à toutes les destinées professionnelles est difficilement apte à introduire à la haute culture. Et comme cet enseignement est obligatoire, il doit être ordonné d'abord à la formation du citoyen plutôt qu'à la formation de l'esprit. Le niveau secondaire est ainsi devenu l'équivalent de ce qu'on appelait autrefois le «primaire supérieur» et que les responsables de la filière élitiste tenaient à bien distinguer d'une authentique formation secondaire. Le cas du système français l'illustre assez clairement.

Le niveau secondaire en France

Trente ans après qu'elle en eut formulé le principe (plan Langevin/Wallon de 1947) et une dizaine d'années après le Québec, la France adoptait le système démocratique de la comprehensive school, qui correspond à notre école secondaire polyvalente, appelée là-bas «collège unique» (réforme Haby de 1975-1977). Jadis triée à l'entrée en 6e (secondaire I) par un examen, puis (depuis 1959) sur dossier, l'élite des lycéens se trouve maintenant confondue avec la masse jusqu'à la nouvelle barre d'accès aux études

supérieures: l'entrée en seconde (secondaire V; rappelons que la France numérote les années du secondaire «à l'envers», c'est-à-dire selon un ordre hiérarchique plutôt que chronologique). Les quatre ans de collège sont cependant répartis en cycle commun ou d'observation (6e et 5e) et cycle d'orientation (4e et 3e), où s'opère l'aiguillage des inaptes vers les voies de relégation d'une formation professionnelle plus ou moins qualifiée. L'introduction d'une troisième langue en 4e sert en outre à infléchir la trajectoire régulière vers une voie allégée (intensification de la langue seconde au lieu d'une troisième langue), une voie normale (langue vivante) et une voie anoblie (latin ou grec) - une minorité ayant dès la 6e été placée sur une voie enrichie par l'option d'allemand ou de russe, l'anglais faisant alors fonction de troisième langue en 4e.

La petite école se terminant en France avec le cours «moyen», le collège est logiquement pensé comme du primaire supérieur, tel qu'il est dit explicitement de l'équivalent nord-américain: high-school. Les Français ne l'admettent encore qu'à contre coeur: «La réforme des collèges due à la poussée démographique a engendré une "primarisation" du second degré, laquelle s'est opérée dans les pires conditions.»[1] Certains tentent d'y voir la poursuite de l'idéal démocratique: «Le college Haby, c'est, cent ans plus tard, ce que voulait être, en 1882, l'école de Jules Ferry.»[2] Mais le verdict général, c'est la «dégradation»: «Les doigts crispés sur des parois fuyantes, les enseignants de collège, cascadeurs en détresse, tentent d'enrayer la glissade vers les abimes de l'ignorance.»[3]

---

1. Témoignage recueilli par Hervé HAMON et Patrick ROTMAN, Tant qu'il y aura des profs, Paris, Seuil, 1984, 368p.; p. 78.

2. Isabelle MOURAL, Vocation: enseignant, Paris, NEL, 1985, 244p.; p. 236.

3. HAMON et ROTMAN, op. cit., p. 27.

Réduit de sept à trois ans par l'établissement du collège unique, le lycée français actuel correspond en gros à notre cégep. Entre les deux, il y a toutefois plusieurs différences majeures. On a déjà souligné cette originalité québécoise de regrouper dans une même institution la formation technique et la formation pré-universitaire; le lycée français conduit pourtant aussi au baccalauréat technique, qui donne accès aux instituts universitaires de technologie, sauf que les lycées techniques sont encore différenciés les lycées d'enseignement général. Le cursus est en outre découpé autrement, comportant cinq ans de primaire, quatre de collège et trois de lycée. Avec une année de scolarité de moins que le diplômé de cégep général, le bachelier français a ainsi bénéficié d'une année de plus d'enseignement de niveau «collégial» (au sens nord-américain). L'année de scolarité globale qui lui manque est d'autre part largement compensée par divers facteurs, caractéristiques de l'école française: scolarisation précoce, horaires plus chargés, exigence des programmes, qualification du corps enseignant.

A l'entrée au cours primaire, le petit Français de six ans a déjà au minimum deux de scolarité et, dans 90% des cas, trois - quand ce n'est pas quatre - la fréquentation précoce de l'école maternelle étant là-bas pratique généralisée. Du primaire au baccalauréat, son horaire hebdomadaire comprend plus ou moins vingt-cinq heures de cours - environ cinq de plus qu'au Québec. L'école française est en outre calibrée sur les plus forts, à savoir les plus précoces: «Nos programmes sont sur de nombreux points en avance d'une année sur ceux des pays qui nous entourent.»[1] Comme le programme va trop vite pour l'élève moyen, l'échec scolaire - «fléau» qui obsède parents et éducateurs - y est plus visible qu'ici et le redoublement devient chose normale. Le tiers des enfants redoublent au moins une classe au primaire, plus de 10% à chaque année du collège et de 15% à 20% au lycée, de sorte

---

1. Antoine PROST, Eloge des pédagogues, Paris, Seuil, 1985, 222p.; p. 25.

que moins du tiers parviennent au baccalauréat au terme d'un parcours «sans faute». «Aujourd'hui, un élève sur six préfère redoubler sa seconde que d'entrer dans une "mauvaise" première, et plus d'un sur cinq redouble en terminale, dans l'espoir de décrocher le baccalauréat.»[1] Au Québec, on ne redouble, si je ne me trompe, que la dernière année du primaire, et en assez faible proportion; avec la promotion par matière, quelque 20% d'élèves mettraient six ans à parcourir le secondaire, sans redoubler officiellement. L'échec scolaire se fait alors sentir surtout au niveau du cégep, par une forte proportion d'abandons (43%, selon les chiffres les plus récents qui me sont tombés sous les yeux).

Calibrée pour refouler les faibles et dompter les paresseux, l'école française est aussi confiée à un corps d'élite, au niveau secondaire tout particulièrement. En raison du recrutement massif exigé par l'explosion scolaire des années 1960 et 1970, la France a dû cependant consentir à une baisse générale de qualification de son corps enseignant. De simples licenciés sans formation pédagogique se sont improvisés instituteurs, tandis qu'un contingent d'instituteurs étaient promus professeurs d'enseignement général de collège et que les «bi-admissibles» devenaient des recrues de choix pour les lycées. (Il s'agit de candidats qualifiés par leur dossier mais refusés deux fois au concours d'agrégation, faute de se classer parmi les premiers à l'examen oral.) Dans les lycées et dans les collèges de milieux favorisés, toutefois, l'enseignement reste assumé principalement par les agrégés et les certifiés, dont la formation est de niveau équivalent au doctorat et à la maîtrise respectivement, et qui ont de surcroît été triés sur le volet par un concours d'Etat.

Le Québec n'a pas cette tradition d'élitisme enseignant. En 1965, par exemple, 26.5% seulement des professeurs de latin dans les collèges affiliés à l'Université de Montréal avaient poursuivi

---

1. Idem, p. 75.

des études universitaires.[1] Selon les normes françaises, il faudrait une maîtrise pour enseigner dans une bonne école secondaire, et un doctorat pour le cégep. La Commission Parent a visé un peu moins haut: un baccalauréat et un diplôme d'études supérieures (équivalent à la maîtrise) respectivement. (II: #107) En fait, on a recruté le corps professoral des cégeps largement à même les frais diplômés du premier cycle, et sans regarder bien souvent la moyenne cumulative, qui dans certains cas aurait eu de quoi laisser songeur. Actuellement, alors que le recrutement se fait rarissime, on tend à exiger la maîtrise; mais le baccalauréat reste officiellement considéré comme un diplôme adéquat, vu qu'une minorité seulement des professeurs en poste ont un diplôme plus élevé: d'après les données officielles du Conseil des collèges pour 1983-1984, 18.5% de maîtres et 5.5% de docteurs chez ceux qui enseignent dans les disciplines (13.5% et 3.5% si on inclut dans le calcul les professeurs de techniques);[2] 32.5% de maîtres et 11% de docteurs, selon les données du Ministère de l'enseignement supérieur pour 1986-1987. (Si les deux séries de données sont exactes, la qualification des enseignants aurait fait un rattrapage remarquable.) Le recrutement relève en outre d'un comité local, qui se soucie surtout de vérifier l'aptitude pédagogique du candidat, la compétence dans la matière à enseigner étant règle générale présumée acquise ou laissée à l'initiative personnelle du futur professeur. Quant au perfectionnement, il est axé presque exclusivement sur les stages pédagogiques ou le certificat d'enseignement collégial, non sur la «formation fondamentale» des professeurs.

Sous réserve de démonstration contraire, on peut donc raisonnablement présumer que le bachelier français, avec ses douze ans de scolarité officielle, a bénéficié d'une formation nettement

---

1. M. LEBEL (dir.), Les humanités classiques au Québec, Québec, L'Acropole/Forum, 1967, 150p; p. 137.

2. Louise CORRIVAULT, «Tensions et tendances dans le cégep d'aujourd'hui», Recherches sociographiques, XXVII, 3, 1986: 385-419; p. 418. (Les cégeps vingt ans après.)

de meilleur calibre que notre diplômé de cégep général. Pourtant, le lycée et le baccalauréat français sont définis de niveau secondaire. Que le Québec en ait decidé autrement pour son cégep, c'est là question d'arrangement social qui a ses avantages et ses raisons d'être, mais qui se trouve en porte-à-faux. A première vue, cet arrangement ne fait que reconduire l'ancien système, où le cours secondaire classique était intégré à la Faculté des arts des universités. Remarquons cependant l'inversion dans la définition des choses: l'ancienne université regroupait le niveau secondaire (Faculté des arts) et le niveau supérieur, alors que le système actuel répartit l'enseignement supérieur entre collèges et universités. Dans l'opération, on a perdu l'idée de formation secondaire, qui n'est par ailleurs plus la mission propre du niveau de scolarité ainsi nommé. L'objectif d'équilibre intellectuel et de formation de l'esprit a fait place à celui de formation fondamentale, au sens d'apprentissage des bases d'une discipline. Cette mutation apparait déjà dans le Rapport Lafrenière.

Les humanités du Rapport Lafrenière

Le rapport de la Commission du programme de la Faculté des arts de Laval semble à permière vue se raccorder à la formule d'Esdras Minville: tendre vers l'avenir et prendre en charge le présent, en retenant du passé l'esprit dont procédaient les institutions. De l'idéal humaniste des collèges classiques, on a retenu les principes de la formation intégrale et de la pédagogie de la synthèse, formulés à peine différemment par Mgr Courchesne dans les années 1920.[1] Et on a attribué à l'enseignement religieux et philosophique le rôle clé dans cette synthèse, s'autorisant ainsi à mettre au rancart le régime intellectuel du cours classique, avec son épine dorsale des langues anciennes. «Il est clai

1. Georges COURCHESNE, ptre, Nos humanités, Nicolet, Procure de l'Ecole normale, 1927, 720p.

que la philosophie, avec la théologie sacrée, est l'instrument éminent de l'élaboration de cette synthèse sans laquelle on ne saurait vraiment parler de culture chez le bachelier.» (III: 10-11) On a bien fait un effort pour conserver les humanités gréco-latines, mais sans grande conviction et en relativisant leur importance. «L'inquiétude qui monte d'année en année aux Etats-Unis devant l'abandon presque complet de cet enseignement nous empêche de laisser les étudiants complètement libres de remplacer l'étude du grec et du latin par celle des langues modernes.» (II: 362-363) La pratique d'une langue ancienne, pendant au moins quatre ans, resterait donc une exigence pour le baccalauréat ès arts, mais non pour le baccalauréat spécialisé, où «les exigences de la culture sont d'un autre ordre» (ibid.). L'élève aurait en outre le choix entre le grec et le latin, qu'il pourrait encore remplacer par une langue moderne au secondaire, quitte à se mettre au latin la dernière année et à poursuivre durant les trois années de collège, s'il visait le B.A.

Le sens même des humanités gréco-latines se transforme dans le Rapport Lafrenière. En fait, il n'y a jamais eu de doctrine fixe quant à la finalité de l'apprentissage des langues anciennes, car il s'agit d'une discipline polyvalente. Au XVIe siècle, les Jésuites entraînaient leurs élèves à s'exprimer élégamment en latin, référant aux auteurs anciens à titre de modèles stylistiques. Au XXe siècle, on en était venu à l'idée qu'on apprend une langue morte pour la lire, et non pour l'écrire ou la parler. La composition latine a ainsi été abandonnée, tandis que le thème (traduction en langue ancienne), supprimé pour le grec, était progressivement relégué aux basses tâches de l'apprentissage de la grammaire, l'accent étant désormais mis sur la version (traduction en français des auteurs anciens). Encore ici, différentes thèses se partageaient la faveur des pédagogues. Pour le latin, c'est la langue elle-même qui était valorisée, d'une part à titre de base nécessaire à la maîtrise du français, d'autre part, en tant qu'exercice de logique naturelle: «Il est certain que le latin,

langue synthétique [...] oblige constamment à un effort d'analyse et de synthèse extrêmement profitable tant au développement de l'intelligence que de la volonté.» (II: 361) Une thèse moins répandue accordait au grec une place égale dans cette pédagogie de la «tête bien faite», en faisant de la version un exercice de rigueur dans l'appropriation de la pensée d'autrui: «Les versions de notre enfance étaient un apprentissage de l'art de lire. Chacune de nos versions était un dialogue que réglait une politesse, et où la règle la plus impérieuse était de montrer, par nos réponses, que nous avions compris».[1] A l'opposé de cette pédagogie dite «formelle», axée sur l'acquisition d'un habitus de l'esprit, la thèse dominante dans les années cinquante, et qui date au moins de Durkheim,[2] mettait l'accent sur le contenu: l'accession à la culture antique par l'étude des grandes oeuvres dans le texte original - ce qui donne cette fois prépondérance au grec, mais qui ouvre aussi la porte à l'étude des classiques en traduction.

Sans ignorer la fameuse «gymnastique intellectuelle» qui régnait au temps de Mgr Courchesne, le Rapport Lafrenière se rallie à l'humanisme du contenu. «Si l'étude des langues anciennes n'a comme objet principal que le développement du jugement et du raisonnement, on ne voit pas comment toutes ces études pourraient conduire à la culture et à l'humanisme.» (II: 356) «Le véritable objet d'un cours d'humanité est l'expérience directe, la connaissance authentique et profondément humaine des grandes oeuvres.» (II: 192) Finie donc l'époque des bacheliers qui mettaient trois heures à décrypter, à coup de dictionnaire, vingt lignes de Tite-Live ou de Xénophon: on formerait dorénavant des latinistes ou des hellénistes en mesure de lire l'un ou l'autre, et des plus dif-

---

1. Fernand ROBERT, L'humanisme. Essai de définition, Paris, Les Belles lettres, 1974, 162p. (première édition, 1946); p. 69.

2. Emile DURKHEIM, L'évolution pédagogique en France, Paris, PUF, 1969, 403p. (Il s'agit d'un cours professé à partir de 1904-1905.)

ficiles. Mais comment y parviendrait-on en quatre ou cinq ans d'apprentissage, alors qu'on n'y avait pas encore réussi avec six ans de pratique quasi intense du latin? En bannissant la grammaire et le dictionnaire, au profit des méthodes actives en vigueur dans l'apprentissage des langues modernes.

Tout en voulant accorder «à la discipline linguistique la place la plus considérable», le nouveau programme affectait une bonne part de l'horaire des classes dites alors de grammaire (secondaire I à IV) et de la Belles-lettres aux arts, à l'éducation physique et aux sciences: sciences naturelles la première année, géographie les deux suivantes, ensuite chimie, enfin biologie et physique - l'histoire étant en outre étudiée les troisième, quatrième et cinquième année. Quant aux mathématiques - seule discipline pratiquée durant les huit ans du cours classique - la nouvelle didactique permettrait de couvrir en cinq ans l'actuel programme et de les rendre optionnelles au niveau collégial. Au secondaire, les options se limiteraient au choix de la troisième langue et à une orientation en langue, arts ou mathématiques, qui n'engagerait pas irrévocablement. Le collégial, par contre, ne garderait que la religion, le français et la philosophie comme tronc commun, l'étudiant devant alors se brancher par le choix de deux à quatre disciplines, de préférence complémentaires (français-latin, psychologie-philosophie, mathématiques-physique).

Au bout du compte, le nouveau programme comptait donner une meilleure formation en langues et en sciences, tout en condensant sur cinq ans celui du cours classique - sauf la philosophie - de façon à réserver les trois années libérées à une formation de niveau universitaire, caractérisée par le travail personnel et l'approfondissement de quelques disciplines. On comptait réaliser ce tour de force grâce à la pédagogie active au secondaire, et au système des options au collégial, lequel permet de «respecter les particularités des talents individuels».

«Ce qui frappe le plus, peut-être, l'éducateur moderne - ou ce qu'a mis en lumière la psychologie expérimentale (I: 385) c'est la diversification des talents et des aptitudes.» (I: 40) Tout le monde n'est effectivement pas poète, peintre ou musicien, comme le sait bien la sagesse commune. On a connu aussi au cours classique le fort en français qui s'était déclaré nul en mathématiques, ou l'élève moyen des classes de lettres qui s'était rapproché des premiers rangs en philo I. Globalement, toutefois, la hiérarchie scolaire variait fort peu lorsque la classe passait de Shakespeare et Cicéron à Mendéléev et Thomas d'Acquin; et qui avait réussi le difficile bacc de rhétorique se retrouvait généralement plus à l'aise dans les classes de philosophie-sciences. Dans la population sélectionnée de la deuxième phase du cours classique, l'obligation de faire et des lettres et des sciences ne semble pas avoir été vraiment une cause d'échec scolaire, comme le soutient la commission:

> «Depuis au moins vingt-cinq ans, [le cours classique traditionnel] a empêché le développement de bien des talents qui auraient pu participer efficacement à l'épanouissement de la culture canadienne d'expression française. Il semble certain que parmi les facteurs qui peuvent expliquer le grand nombre d'abandons en cours de route - 70% des élèves qui entrent en éléments latins ne se rendent pas au baccalauréat - l'un des plus importants est la rigidité du cours classique actuel.»
> (I: 389-390)

Plus convaincante est l'idée que, pour exiger un investissement personnel de l'étudiant, il faille lui laisser le choix des matières qu'il préfère. Et qu'au terme de trois ans dans une même orientation, on obtiendrait un certain approfondissement que le régime de deux ans de lettres, deux ans de philosophie- sciences ne permettait pas. En adoptant le régime des options, toutefois, la Commission aboutissait, sans l'admettre, à l'orientation trop précoce des meilleurs esprits. (Qui n'a connu le champion en version latine et premier en chimie qui s'est retrouvé historien? ou

le haut théoricien de la sociologie qui a investi ses années de cégep dans les mathématiques?) La Commission refuse l'idée de spécialisation, parlant plutôt de maturation et d'épanouissement des aptitudes personnelles par l'approfondissement de l'une ou l'autre des disciplines humanisantes. Elle reconnait pourtant que le nouveau programme obligerait l'étudiant à «choisir sa voie plus tôt qu'aujourd'hui» (I: 388). En fait, les options ne seraient pas un choix gratuit, fondé sur l'intérêt du moment, d'un moyen particulier de se cultiver l'esprit, mais un mécanisme de canalisation de la ressource humaine vers les divers secteurs d'activités professionnelles.

Par le discours comme par l'intention, le Rapport Lafrenière relève en fin de compte de l'esprit de la modernisation, qui trouvera son expression officielle dans le Rapport Parent. La Commission du programme est bien consciente de proposer un changement radical et elle s'en donne une belle justification, au moyen d'un diagnostic sur le milieu canadien-français. Qu'est-ce «qui a bien pu manquer à notre peuple, au cours de son histoire, pour que l'épopée qu'il avait entrepris d'écrire n'ait pas dépassé les premiers chapitres» (I-167)? L'idéal? la volonté? la débrouillardise? Non. Ce qu'a étouffé la Conquête de 1760, c'est «le goût de risquer ce qui est déjà acquis». Confronté aux défis de la civilisation contemporaine, le collège classique doit alors «favoriser une véritable renaissance» plutôt que de se contenter de «marcher dans les sentiers battus» (I-169). Et pour bien marquer la rupture, la Commission commence par abandonner l'ancienne nomenclature: on parlera désormais du «cours des humanités» et non plus du cours classique, de 8e..., 11e année... collège I, au lieu des «éléments latins», «versification», ... «rhétorique».

L'esprit de la révolution tranquille, qui suinte déjà dans l'idée de rentabiliser les aptitudes par le régime des options, se manifeste plus directement avec le thème du retard et de l'adaptation.

> «Comme le Canadien-français doit nécessairement s'ajuster à des réalités politiques qui le violentent, il faudra donc développer son sens de l'adaptation.» (I-80)
>
> «Le programme [du cours classique] a retardé, chez les élèves, une maturation qui leur eût été tellement profitable sur le plan de la culture.» (I-155)
>
> «[...] des circonstances historiques nous ont forcés à nous attacher au passé, avec le résultat qu'une telle attitude a retardé notre adaptation» (I-434).

On est encore tenté d'attribuer à l'optimisme du tournant de 1960 le fait que les commissaires ne semblent guère douter pouvoir sauver le chou avec la chèvre: «risquer les acquis», oui; «mais l'école n'a pas le droit, sous le seul prétexte d'innovation, de s'aventurer en des voies dont elle ne saurait raisonnablement prévoir les issues.» (I-170) Tout en américanisant, modernisant, «optionnalisant» les études secondaires, on allait revigorer la formation humaniste; tout en s'appropriant le cours scientifique du secondaire public, on donnerait une impulsion nouvelle aux études classiques; tout en adoptant la pédagogie nouvelle, «centrée sur le sujet connaissant», on garderait l'ancienne pédagogie, «centrée sur le savoir» (I-344).

La place de l'histoire

Le programme de la Commission Lafrenière pour le niveau collégial, comme pour le secondaire, est d'une ambition qui frise l'utopie. En théologie, toute une batterie de cours spécialisés destinés en priorité, mais non exclusivement, aux futurs clercs, viendraient compléter la formation obligatoire en histoire de l'Église, apologétique et humanisme chrétien. L'étude en profondeur des orateurs, historiens, philosophes, moralistes, théologiens, poètes, permettrait au latiniste de «réaliser en lui-même

une synthèse vivante de la civilisation méditerranéenne dont nous sommes les héritiers et les continuateurs» (II: 415). Le naturaliste bénéficierait d'une formation d'homme de terrain; le biologiste, d'une formation d'homme de laboratoire. En sciences humaines, «un certain nombre de maisons pourraient offrir les cours de sociologie, d'économie politique, de psychologie expérimentale, de pédagogie ou d'éducation familiale» (III-7). Pour ces disciplines nouvelles, le programme restait à déterminer; de toute façon, «entre toutes les sciences humaines, c'est à l'histoire qu'il faut accorder la première place» (I-381).

Mettant radicalement en oeuvre le principe de coordination des enseignements en vue de la synthèse, le programme d'histoire au secondaire intégrait dans un même cours de trois périodes/année l'histoire générale, l'histoire de l'Église et l'histoire du Canada. En 10e, on couvrait l'Antiquité jusqu'à la Renaissance; en 11e, la Renaissance jusqu'à 1760; en 12e, l'époque contemporaine. Le contenu était précisé en parties, sections, sous-sections et thèmes, et le nombre de périodes allouées à chaque partie ou section était fixé. Par exemple:

<u>Le XVIIe siècle</u>

1. L'Angleterre, les Stuarts (10 périodes) [...]
2. La France (10 périodes) [...]
3. La Nouvelle-France (1600-1663) (10 périodes)
   a) Champlain et son oeuvre
      1. en Acadie
      2. sur le Saint-Laurent
      3. le régime des compagnies
   b) L'évangélisation
      1. les missions et leurs martyrs
      2. les fondations religieuses
         - le Collège des Jésuites
         - les Ursulines
         - les Hospitalières
         - Ville-Marie

c) Les premières guerres iroquoises: causes, importance, résultats

4. Absolutisme et équilibre européen. Rivalités coloniales (1663-1713)

a) L'Angleterre et la monarchie constitutionnelle (5 périodes) [...]

Au collégial, l'option histoire était fortement axée sur l'époque contemporaine et teintée de préoccupations modernes:

- Histoire des Etats-Unis
- Evolution politique, économique et sociale du Canada
- Les relations politiques internationales (de 1870 à nos jours)
- L'évolution sociale contemporaine
- Histoire économique contemporaine

Le tronc commun du collégial comportait en outre un petit cours obligatoire sur la civilisation canadienne, exceptionnellement d'un seul trimestre, les cours étant règle générale répartis sur trois périodes/année. La fonction de cet enseignement était de «former le citoyen intègre et le patriote éclairé» et d'apporter «une raison nouvelle d'espérer» (III-117 et 118). Mais, encore là, et a fortiori dans l'option histoire, il convenait de s'écarter d'une conception désuète: «définitivement [sic] il ne s'agira plus de "raconter" au sens traditionnel du mot, mais bien de répondre à certaines questions que l'on doit poser à l'histoire». «Précisons ici que c'est une formation scientifique que nous voulons donner [...] Les sciences de l'homme sont elles-mêmes des sciences objectives.» (III-119)

Le tout nouveau programme de sciences humaines au cégep - encore à la phase de consultation en septembre 1988 - ne dit guère autre chose.[1] L'histoire y est en effet l'une des dix dis-

1. Le programme revisé de sciences humaines au collégial, document de consultation, Québec, Direction générale de l'en-

ciplines de sciences humaines, distinguées des sciences de la nature par l'objet, et de la philosophie tout spécifiquement, par la méthode scientifique. Il y a en outre recoupement entre les deux programmes, quoique celui du cégep ait nettement plus d'ampleur que celui du Rapport Lafrenière. Deux des quatre cours de la partie ministérielle (cours principaux) sont les mêmes: Histoire des États-Unis et Histoire du Canada (évolution économique, sociale et politique); celui sur les fondements historiques du Québec contemporain n'avait pas sa place en 1960, vu qu'on définissait alors la situation en termes de Canada et de «civilisation canadienne d'expression française», mais le cours obligatoire sur la civilisation canadienne en tenait lieu. Quant à l'«histoire du temps présent: XXe siècle», on n'en trouve pas d'équivalent dans le programme Lafrenière, qui regroupe les XIXe et XXe siècles, tout en articulant l'histoire en aspects politique, économique et social. Le programme actuellement «au choix des établissements» présente un recoupement pour l'histoire économique: «Histoire économique mondiale depuis la révolution industrielle» alors que les trois autres cours opèrent l'élargissement du programme par rapport à 1960: histoire de la civilisation occidentale, histoire des civilisations, histoire du Tiers-Monde. Malgré cette différence, l'actuel programme d'histoire dans les lycées français présente de bien plus fortes divergences avec ce qui s'enseigne aujourd'hui dans les cégeps.

> «Ce jour-là [31 août 1983], au Conseil des ministres, le président de la République eut un véritable "coup de sang" [...] Sévèrement, le président déclara: "La carence de l'enseignement de l'histoire à l'école est devenue un danger national".»[1]

---

seignement collégial, Ministère de l'enseignement supérieur et de la science, septembre 1988, [s.p.].

1. Alain DECAUX, «Préface», dans: Jean-François FAYARD, Des enfants sans histoire. Le livre blanc de l'enseignement de l'histoire, Paris, Perrin, 286p.; p. 9.

L'intervention d'un historien à la télévision venait de révéler aux Français qu'on n'enseignait plus l'histoire à la petite école. En fait, on n'avait pas vraiment cessé de l'enseigner, mais sous forme d'«activités d'éveil» (genre visite de musée), laissant complètement de côté la chronologie et le contenu de l'histoire nationale. Au point que des élèves de 4e (secondaire III) n'arrivaient pas à trouver quel événement Chateaubriand, né en 1768, avait pu connaître à vingt et un ans; ou qu'un lycéen mythique ait pu demander à un conférencier pourquoi, après la Révolution, les Français étaient devenus pauvres au point d'habiter dans des cavernes. La culture historique ne se porte pas tellement mieux au Québec: interrogez un élève de secondaire I; chanceux êtes-vous s'il parvient à vous donner trois dates, et même à situer dans le bon siècle la fondation de Québec, la Conquête et la Confédération. Mais ici, on ne s'en émeut pas outre mesure, l'histoire étant tenue pour une matière «inférieure», alors qu'elle est obligatoire en France à chacune des sept années du secondaire. Il y a aussi un examen écrit d'histoire/géographie au baccalauréat - supprimé en 1966 et rétabli en 1978 - ce qui oblige les élèves à «prendre ces matières en considération».[1]

Au secondaire («collège»), le programme français d'histoire, dans les années 1980, se présente comme suit:[2]

- 6e: sociétés et civilisations antiques (Egypte, Hébreux, Grecs, Rome, Chine, Inde)

- 5e: sociétés et civilisations médiévales (y compris la civilisation musulmane)

---

1. Ministère de l'éducation nationale, Les lycées demain. Orientations, Paris, Centre national de documentation pédagogique, 1986, 254p.; p. 189.

2. «Rapport Girault», dans: J.-F. FAYARD, op. cit.: 152-255.

On met ensuite l'accent sur la formation civique, en montrant comment l'histoire permet de comprendre en profondeur la vie actuelle:

- 4e: comment l'Europe est devenue la puissance dominante dans le monde et d'où est née la démocratie moderne (XVe - XIXe siècles)

- 3e: comment l'Europe a perdu sa domination (1850 à nos jours)

A partir du lycée, l'objectif majeur est d'amener les élèves «à manier l'esprit critique avec rigueur et efficacité, tout en les mettant à même de jouer un rôle actif et raisonné dans la société adulte où ils vont entrer sous peu».[1] L'année de seconde, qui traite de la Révolution et du XIXe siècle, est affectée d'abord à l'apprentissage de la réflexion et de la méthode historiques, sur la base de quoi, on reprendra ensuite l'étude du monde contemporain en première: 1870-1939, et en terminale: 1939 à nos jours, en accordant par ailleurs plus de place à l'histoire des sciences, des techniques et de la culture.

Les orientations du lycée français

Si l'histoire est restée fortement présente, durant les années de bouleversement modernisateur, dans l'enseignement secondaire français et si on a entrepris de lui redonner aujourd'hui «la place qui lui est due», ce n'est pas uniquement qu'elle soit «aux Français une seconde nature»;[2] de façon plus générale, les programmes du secondaire sont largement axés sur les matières obligatoires. Tout comme le cégépien, le lycéen est tenu aux cours de

---

1. Les lycées..., op. cit., p. 232.

2. A. DECAUX, op. cit., p. 14.

français et de philosophie - ainsi que d'éducation physique - quoique l'un en première et l'autre en terminale. Figurent en outre dans tous les programmes: l'histoire/géographie (que l'école française associe systématiquement), les mathématiques et la langue seconde. Les sciences (physique, biologie, géologie) sont aussi obligatoires en classe de seconde, mais elles disparaissent des programmes de lettres et de sciences sociales les deux dernières années.

Les «orientations 1986» du ministre Chevènement fixent à huit le nombre de «séries» (d'examens) du baccalauréat général: trois en lettres (séries A), deux en économique (séries B) et trois en sciences (séries C). Ces huit programmes se différencient d'abord par la discipline qui leur donne une orientation: langue ancienne (A-1: humanités), langue vivante (A-2: communication), arts (A-3: lettres et arts); science politique ou administration pour les séries B; physique/chimie en C-1, biologie/géologie en C-2, technologie en C-3. La partie correspondant à nos concentrations se réduit alors, pour les séries A et B, à un seul enseignement, soit l'équivalent de quatre de nos cours de cégep - à ceci près qu'il y a de quatre à six heures par semaine prévues pour ce cours de concentration; les séries C comportent pour leur part deux cours de concentration, la biologie/ géologie figurant comme matière seconde en C-1, la physique/ chimie en C-2 et C-3.

Les séries du baccalauréat français se différencient cependant d'une autre façon: alors que nos programmes de cégep se composent par addition de cours standardisés à trois heures/ trimestre, ceux des lycées modulent les horaires des matières obligatoires en fonction de chaque programme. Ainsi, les séries A comportent 7 heures de français en première et 3 en terminale, en plus de 8 heures de philosophie; dans les séries C, il n'y a que 4 heures de français en première et 3 de philosophie en terminale. De même, les mathématiques comptent pour 2 heures dans les séries A, pour 4 en B-1, 5 en C-2, 6 en B-2, 6 (première) et 8 (terminale)

en C-1 et C-3. Réduite à 3 heures en C-1 et C-2 et à 2 en C-3, l'histoire/géographie en compte 5 en A-1 et A-3, 3 ou 4 en A-2 et en B. L'orientation donnée aux matières obligatoires contribue encore à la différenciation des programmes. L'enseignement des mathématiques, notamment, «vise au développement d'une formation scientifique solide» dans les séries C; dans les séries A, l'objectif se réduit à «fournir une composante scientifique à la culture générale»; en français, à l'inverse, les séries A font «une place importante» aux textes littéraires, qu'on veillera seulement à «ne pas négliger» dans les séries B et C, où l'accent est mis avant tout sur la maîtrise de la langue. La modulation du contenu vaut tout particulièrement pour l'histoire:

> «L'objectif général de connaissance du monde contemporain reste partout présent, mais l'accent est mis sur l'histoire et la civilisation de la Grèce [...] et de Rome [...] en série A-1, sur l'histoire et la civilisation actuelle des principaux partenaires linguistiques, économiques et culturels en série A-2, sur l'histoire des arts en série A-3, sur l'histoire et la géographie économiques et sociales en série B-1 et B-2, sur l'histoire des sciences et techniques d'une part et la géographie économique d'autre part dans les séries C.»[1]

Pour la philosophie, l'horaire varie fortement, mais l'orientation générale est la même dans toutes les séries: «exercice méthodique de la raison», problème de la connaissance et problème de la pratique, «étude conjointe des notions philosophiques et des grandes oeuvres».[2]

---

1. Les lycées..., op. cit., p. 66.

2. Ib., p. 63.

Les sciences humaines au cégep

Partenaires centraux de la nouvelle réalité européenne, les Français ont affecté un de leurs programmes de lycée (A-2) aux communications, c'est-à-dire aux langues étrangères, en vue des métiers de journaliste, publiciste, interprète... L'étude de deux langues étrangères figure aussi (avec horaire allégé) dans les séries B, à base d'économique, qui correspondent à notre programme de sciences humaines, avec sa différenciation entre sciences sociales générales et administration. La série B-2 met toutefois l'accent sur «l'approche scientifique», n'accordant que la seconde place à la micro-économique de l'entreprise. Quant à B-1, identifiée par les sciences politiques, on peut y reconnaître notre programme résiduaire de sciences humaines, caractérisé par le «papillonage» et la faiblesse de la clientèle. L'objectif de cette série, d'où origine le gros du peleton d'échecs au premier cycle universitaire, se réduit en effet à «éviter des méprises» d'orientation. L'enseignement devra donc offrir un échantillonnage d'objets et de méthodes, de façon à permettre le choix d'une orientation subséquente en meilleure connaissance de cause. On reconnaît alors à demi-mot que cette série ne donnera pas une véritable formation fondamentale, la cohérence de ce programme étant définie «en termes de "curiosité" plus que de méthode».

Alors que la question économique obsède tout autant l'école québécoise que l'éducation nationale française, l'économique n'a pas réussi à s'implanter au cégep comme discipline de base des sciences humaines. En 1978, le Ministère de l'éducation a tenté d'enrichir le tronc commun du cégep de deux nouveaux cours obligatoires: civilisation québécoise et économie du Québec, baptisés ironiquement dans le milieu «P.Q. I» et «P.Q. II». Par une définition de situation dont la logique exacte et le cheminement concret m'échappent, il ne fut bientôt plus question que de remplacer deux des cours de philosophie par les nouveaux cours de «P.Q.», alors que, dans le projet gouvernemental, ceux-ci étaient ajoutés

au dépens du bloc complémentaire (au libre choix de l'étudiant). Le projet a donc achoppé contre ce qu'il est convenu d'appeler «le lobby de philosophie» (qui est en fait le résultat des politiques ministérielles de 1967). L'étonnant dans l'affaire, c'est que les historiens et les économistes, à qui on offrait une fiole sur un plateau d'argent, semblent avoir fait leur part dans l'échec du projet. En perte de vitesse dans les cégeps, les premiers auraient eu la maladresse d'exiger que le cours de civilisation leur soit confié en exclusivité, se privant ainsi de l'appui des sociologues et des anthropologues, qui escomptaient une part du nouveau créneau. Quant aux économistes, dont le monopole sur le cours de «P.Q. II» pouvait difficilement être contesté, il semble que la solidarité syndicale, combinée avec un désaccord interne sur le contenu du cours, les ait retenus d'endosser le projet par plus qu'une très faible majorité.

En 1986, les sciences humaines et la philosophie totalisaient 385 titres de cours acceptés par les Cahiers de l'enseignement collégial. Tel que prévu par le Livre blanc de 1978, le règlement de 1984 sur le régime pédagogique amorce la tentative de réduction de cette anarchie. Un document préliminaire de la DGEC diagnostiquait l'absence de consensus en sciences humaines sur «un corpus de connaissances (concept, lois, théories) incontestablement reçues et indépendantes d'un choix de valeurs»; on ne pouvait alors chercher d'autre cohérence pour le programme que celle des habiletés à développer. (Rapport Cazeault, 1982.) Sous l'influence de son chef de file, Fernand Dumont, le groupe de travail chargé de préciser les nouvelles orientations récuse cette position. (Rapport Dumont, 1983.) Entre un corpus de connaissances trop précis pour rallier les professeurs et des habiletés trop vagues pour déterminer un programme, il y a place pour une orientation par problèmes, c'est-à-dire par un contenu, mais défini en termes suffisamment larges pour laisser une bonne marge de manoeuvre. C'est là d'ailleurs l'esprit du programme de philosophie, où les quatre cours obligatoires sont définis par un thème (pensée et discours,

l'être humain et son milieu, les conceptions de l'être humain, éthique et politique), dont le traitement est laissé à la discrétion de chaque professeur. Dans le cas des sciences humaines, non seulement le corpus des connaissances à transmettre resterait discrétionnaire, mais la discipline concernée par chaque cours obligatoire dépendrait en bonne part des ressources ou des politiques des établissements. Le projet de 1983 avait donc le mérite de doter le programme d'une cohérence minimale, tout en faisant l'économie de définitions coercitives à l'endroit des professeurs et d'une restructuration débouchant sur une vague de «mises en disponibilité».

Le Rapport Dumont fut pourtant plus que mal accueilli dans le milieu: «C'est le tollé. Les professeurs de cégep n'ont pas été consultés et sont farouchement contre l'approche thématique.» Mais qui leur a parlé d'approche thématique? Celle-ci ne concerne que la logique du programme. Il n'a jamais été question d'inciter les professeurs à troquer leur didactique disciplinaire pour une quelconque pédagogie thématique. Quant à la consultation, c'est bien ce à quoi devait servir le rapport du groupe de travail, en forçant le milieu à se définir face à quelque chose d'un peu ferme. Or le milieu était a priori contre tout ce qui venait du Ministère, fût-ce un modeste rapport de 27 pages soumis par un groupe de «personnalités» en provenance des collèges eux-mêmes et de l'université. On n'a donc pas pris la peine de comprendre ce qui était proposé. La pertinence des six thèmes retenus (personne et milieu, culture, pouvoirs, Québec, enjeux, territoires) aurait pu être discutée; ou le fait que trois des disciplines alors à l'oeuvre (administration, civilisations anciennes, sciences des religions) aient été reléguées à la partie optionnelle du programme. On aurait pu aussi récuser l'idée de définir le contenu en termes de problèmes plutôt que de savoirs acquis; au lieu de quoi on s'en est pris à une soi-disant approche multidisciplinaire, dans une argumentation en porte-à-faux.

Inflexible devant la force syndicale, le Ministère s'est montré d'une étrange mollesse sur la question des programmes. Plutôt que de ramener le débat dans les termes où l'avait posé le Rapport Dumont et de faire valoir comment la mise en oeuvre de celui-ci pouvait s'effectuer sans trop de pots cassés - «un choix judicieux à l'intérieur du stock de cours disponibles [...] et une revision de leur contenu en fonction des objectifs définis dans le projet» - on a mis le rapport sur la tablette et renvoyé la balle aux coordinations provinciales, porte-parole officiels de chaque regroupement disciplinaire des professeurs de cégep. Il ne faut alors pas s'étonner que le projet auquel celles-ci ont abouti en 1988 soit basé sur le principe d'égalité entre les disciplines, de façon à garantir un minimum de clientèle à chaque corporation.

Selon le règlement de 1984, huit des douze cours de concentration devaient relever du Ministère, les quatre autres étant laissés au libre choix des établissements - principe fort logique si l'on considère que le cours collégial est sanctionné par un diplôme ministériel. Alors que le Rapport Dumont définissait un contenu général - c'est-à-dire un titre - pour les huit cours en question, le projet du milieu s'en tient à une liste de quarante cours dits ministériels, entre lesquels l'étudiant aura à faire un choix de huit, en plus de deux cours obligatoires sur les méthodes. Chacune des dix disciplines retenues comme constitutives du champ des sciences humaines a eu droit à quatre titres sur la liste ministérielle, plus quatre autres pour la liste «au choix des institutions», où figurent en outre des disciplines dites de «langages» (mathématique, informatique, langue seconde) ainsi que la philosophie. Les règles du jeu précisent aussi que l'étudiant devra choisir au moins quatre des dix disciplines et pas plus de six - y compris les langages - et qu'il ne pourra suivre plus de quatre cours dans la même discipline.

Ce sont donc des règles de choix de cours qui tiennent lieu de programme. D'après la DGEC, ce «programme-cadre» a le mérite

de permettre «une exploration raisonnable des champs de savoir» et d'amener «une formation équivalente et comparable pour tous les étudiants», tout en préservant leur liberté de choix. En fait, il faut une bonne dose de rationalisation gestionnaire pour considérer équivalents un cours sur l'expérience personnelle du sacré ou d'initiation à la vie politique, sur la civilisation grecque ou sur le marketing, sur les relations économiques internationales ou sur la psychologie sociale. Quant au menu d'ensemble, l'étudiant pourra le composer à son gré, allant de la pure macédoine à la quasi-spécialisation. Celui qui se destine à la science politique, par exemple, pourrait suivre:

- les quatre cours ministériels dans le domaine (Canada/ Québec, relations internationales, idéologies et régimes politiques, vie politique)
- trois cours d'histoire: Etats-Unis, Canada, Québec
- un de sociologie: les défis sociaux
- ou un d'économique: relations économiques internationales

Le quatrième discipline obligatoire pourrait aussi être prise dans le bloc non-ministériel: actualités géopolitiques. Et les deux ou trois derniers cours seraient en anglais et en informatique. Ou encore, voici ce qu'offrent les règles du jeu à celui que passionnent les études anciennes:

- quatre cours ministériels: archéologie, Proche-Orient, Grèce, Rome
- deux en sciences religieuses: le monothéisme, la Bible
- deux en anthropologie: l'espèce humaine, l'origine des civilisations

L'histoire figurerait comme quatrième discipline avec Histoire des civilisations et Histoire de la civilisation occidentale; les deux derniers cours pourraient être: religions orientales et Amérindiens.

Le projet de 1988 a le mérite de réduire à huit le nombre de cours par discipline; il empêche en outre l'étudiant de se spécialiser selon le critère de la discipline - mais pas, comme on vient de voir, selon le critère du champ d'intérêt. Cette rationalisation ne donne cependant pas un programme, à savoir un ensemble cohérent proposé comme cheminement intellectuel. D'après la DGEC, l'absence de consensus sur la question provient de «l'impossibilité scientifique et pédagogique de déterminer un ordre d'importance relative» entre les disciplines. Ce n'est évidemment pas en s'adressant aux corporations disciplinaires elles-mêmes qu'on parviendra à y établir une hiérarchie, non plus qu'à définir la logique du programme autrement qu'en termes de dosage disciplinaire, ni à faire un choix politique quant au contenu de ce programme. Le livre blanc de 1978 avait fait un tel choix avec ses deux cours sur le Québec, obligatoires pour tous les étudiants de cégep; le Rapport Dumont proposait un choix complémentaire pour les sciences humaines en axant le programme sur «les problèmes et les valeurs du monde actuel». Le projet de 1988 contourne la question en revenant à la philosophie des habiletés.

Deux cours de méthode, considérés transdisciplinaires, seront désormais obligatoires pour les étudiants de sciences humaines. Le premier est une initiation à la méthodologie, à base de travaux pratiques; il vise le «développement de la rigueur de pensée et de l'esprit scientifique». Le second porte sur les éléments de méthode quantitative, tenant ainsi lieu de mathématiques «affaiblies» pour cette concentration. Outre cette initiation aux démarches de la recherche scientifique, toutes les descriptions de cours du nouveau répertoire sont soumis à la codification de l'enseignement par objectifs, qui consiste à préciser tout ce dont «l'étudiant sera capable de» au terme du cours en question. Prenons par exemple le quatrième sur la liste: «L'espace québécois». L'étudiant qui aura choisi ce cours de géographie est présumé avoir acquis les habiletés suivantes:

1. Situer le territoire québécois dans le contexte du Monde et du Nord-Est de l'Amérique
2. Caractériser l'environnement bio-physique
3. Localiser la population
4. Connaître le découpage administratif du territoire
5. Appréhender la mosaïque du paysage québécois
6. Démontrer le processus de transformation des espaces
7. Utiliser la photo aérienne et la carte topographique.

En dehors du point 7, l'étudiant ne sera évidemment capable de rien de tout ça. «Caractériser l'environnement bio-physique», «démontrer le processus de transformations des espaces»? c'est à peine si on peut escompter ce type de compétence d'un très bon étudiant de doctorat. Et la même chose vaut pour à peu près chaque objectif qui figure dans le répertoire. «Décomposer une institution en ses divers éléments», «retracer, à travers quelques grands mythes, les valeurs de la mentalité d'une civilisation», «analyser les processus de la décision politique»: autant de gros sujets auxquels un doctorant pourrait confronter ses habiletés intellectuelles. Tout ce à quoi peut alors référer la nomenclature des objectifs, c'est ce que le professeur sera capable d'enseigner - sans qu'il ait nécessairement pour autant l'habileté personnelle à effectuer l'opération décrite. Ou alors, les objectifs peuvent désigner le contenu des exercices exigés de l'étudiant, sous forme de compte rendu de lecture ou de réponse à des questions d'examens. Mais est-ce qu'un professeur de géographie enseigne le découpage administratif du territoire québécois pour dresser l'étudiant à placer correctement un 03 sur une carte muette? ne pose-t-il pas plutôt la question de la place du 03 pour s'assurer que l'étudiant a retenu un minimum des informations transmises concernant le découpage administratif? A moins qu'il ne s'agisse d'apprentissage technique, les objectifs comportementaux sont de la pure fiction: il ne désignent rien d'autre que le contenu d'un savoir à «assimiler» (?). Que les professeurs souscrivent à ce code d'écri-

ture et acceptant sans sourciller même le «être capable de connaître» en est d'autant plus significatif.

L'adhésion au code des objectifs peut d'abord traduire une philosophie de l'enseignement «centré sur l'étudiant», à savoir, selon la formulation plus satisfaisante d'Antoine Prost, «la problématique des études», dont la visée constitutive est «le travail des élèves, qu'elle cherche à rendre aussi efficace que possible»(25). «Le meilleur maître n'est ni le plus grand savant, ni celui qui travaille le plus: c'est celui qui fait le mieux travailler ses élèves».(21) Le principe est difficilement récusable; encore faut-il savoir sur quoi on les fera travailler, sous peine de leur fausser l'esprit. Or l'apparente précision des objectifs d'apprentissage semble avoir pour fonction de masquer l'indétermination des contenus, soustrayant ainsi la pratique pédagogique à toute véritable évaluation.

Outre les dits objectifs, les descriptions de cours comportent en fait des buts, un contenu et une bibliographie («médiagraphie»). Celle-ci ne distingue pas les sources utilisées pour la description, et qui peuvent servir de référence aux enseignants, des ouvrages (ou films) destinés au travail étudiant. On y accorde en outre beaucoup trop de place aux publications récentes; sauf pour les manuels, cette actualité n'est pas une qualité, car il est difficile de discerner, dans la science en train de se faire, ce qui est progrès des connaissances de ce qui relève de la mode. Les buts précisent la signification du titre du cours, en y ajoutant parfois une leçon éthique. Pour «Monnaie et banque», par exemple, les buts indiquent qu'il sera question des institutions qui régissent les marchés monétaires et financiers, et de comment ceux-ci influencent le niveau global d'activités économiques. «Tiers monde et politique internationale» traitera pour sa part des facteurs qui marquent l'évolution politique du Tiers Monde, ainsi que des convergences et divergences entre les systèmes politiques tiers-mondistes et occidentaux; à quoi s'ajoute l'intention de

développer une attitude d'ouverture à l'égard des traditions politiques des pays du Tiers Monde. Quant au contenu, il reprend, sous une forme généralement moins abstraite ou plus détaillée, ce qui est dit des objectifs; ou plutôt, ceux-ci ne sont que la traduction, dans le code du «être capable de», du contenu du cours. Par exemple: objectif: définir et situer géographiquement le Tiers Monde; contenu: le Tiers Monde: définition et situation spatio-temporelle. Objectif: reconnaître la nature de la sociologie par rapport à d'autres ordres d'explication; contenu: les explications sociologiques et les autres approches du comportement des individus.

Le contenu est en outre décrit au moyen de thèmes et de notions où n'interviennent jamais de propositions ou définitions précises; exceptionnellement (c'est le cas des cours optionnels de philosophie), on pourra faire référence à un auteur en particulier. Autrement dit, les descriptions de cours se bornent à indiquer ce dont il sera question, sans préciser ce qu'il y aura à dire.

Le contenu des cours est en somme indifférent puisque l'étudiant peut suivre l'un ou l'autre dans le cadre des règles du jeu qui tiennent lieu de programme, et que le professeur peut dire ce qu'il voudra à propos des thèmes proposés par son titre de cours. Par ailleurs, les habiletés supposément acquises au terme de chaque cours ne désignent que l'information diffusée par le professeur - éventuellement assimilée par l'étudiant. Restent alors les habiletés générales auxquelles devrait mener l'ensemble du programme et par rapport auxquelles un cours sur l'entreprise ou sur le racisme sont considérés équivalents. La liste du Rapport Cazeault peut se ramener à ceci:

- sensibilisation à la culture contemporaine («capacité de se situer face à des situations complexes»);
- savoir lire («capacité de s'enrichir de connaissances [...]»);

- réflexivité («effectuer une réflexion critique à l'égard de ces méthodes [...]»).

Le rapport Dumont va dans le même sens, mais sa liste d'habiletés est beaucoup plus claire:

- formation intellectuelle: expression, analyse, synthèse, jugement;
- lire les phénomènes de la culture contemporaine;
- initiation aux méthodes (ce qui comprend les «outils» techniques et les «démarches» de la pensée);
- formation morale: développement de la responsabilité et de l'autonomie personnelle.

Quant au projet de 1988, il propose des objectifs beaucoup plus détaillés, à travers une grille conceptuelle boiteuse. Sous le chef «finalités» du programme, on traite des objectifs de l'opération de revision de celui-ci. Les finalités de l'apprentissage lui-même sont identifiées comme «pôles» autour desquels s'articulent les vingt-six objectifs, répartis par ailleurs en quatre «plans», qui recoupent partiellement les «pôles»:

- «pôles»: rigueur de pensée
  intégration des apprentissages
  acquisition des concepts et des méthodes
  acquisition des connaissances de base

- «plans»: connaissances et habiletés intellectuelles
  méthode
  éthique intellectuelle et sociale
  langages

La liste d'objectifs est insatisfaisante de plus d'une façon:

- elle laisse tomber ce que le Rapport Dumont avait identifié comme «mission» propre des sciences humaines, à savoir, «apprendre à "lire" les phénomènes de la culture contemporaine» (10);

- elle est axée sur les théories au détriment des problèmes, sur la raison scientiste au détriment de la raison historique, sur les méthodes de recherche au détriment des démarches de la pensée;

- elle réduit l'éthique et les habitus de l'esprit à une question de capacité (v.g. «être en mesure de valoriser le sens des responsabilités», «être en mesure de faire preuve de l'objectivité nécessaire»);

- elle s'en tient trop souvent aux généralités (v.g. «utiliser les concepts de base», «utiliser des méthodes de travail intellectuel», «réclamer l'intégrité intellectuelle»);

- elle est globalement irréaliste, esquissant un portrait de «l'honnête homme» contemporain, qui pourrait bien être celui d'un bon enseignant de cégep, mais qui reste tout à fait hors de portée au terme de deux ans de formation fondamentale.

Conclusion: quelques propositions pour un programme

1. Ne considérer «ministériels» que les cours obligatoires, quitte à n'imposer les huit que progressivement, ou à laisser coexister avec le programme ministériel un programme d'établissement qui soit mieux ajusté aux compétences ou aux projets éducatifs des enseignants en place.

2. Accorder aux établissements les délais et les ressources nécessaires pour recycler les enseignants selon les exigences du programme ministériel.

3. Retenir comme cours ministériels:
   - deux cours sur l'évolution de l'Occident (confiés aussi bien à un sociologue ou un philosophe qu'à un historien, voire à un helléniste et un politologue);
   - un cours d'histoire, dans un domaine quelconque, axé sur l'idée de problème et la notion d'anachronisme («être capable de» se situer dans le contexte d'une autre époque);
   - un cours sur le Québec, dans une discipline quelconque;
   - deux cours de méthodes ou de mathématiques;
   - deux cours de langue (anglais, règle générale, mais avec substitution admissible).

4. Privilégier la formule des cours séquentiels sur deux trimestres (v.g. «Introduction à l'économique» I et II); la rendre obligatoire pour deux des quatre cours «au choix des établissements».

5. Exiger des descriptions de cours axés sur les contenus (argument d'ensemble, thèses principales, auteurs ou manuel de référence, exercices pratiqués) et non sur les objectifs.

6. Confier aux établissements la responsabilité d'établir, à partir des contenus de cours, des cheminements diversifiés et restreindre le choix de l'étudiant à l'un ou l'autre des cheminements proposés.

Nicole GAGNON